



# **O impacto do Decreto-Lei 54/2018: política e ambiente escolar e a formação específica dos professores na educação inclusiva**

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

Paulo Alexandre Fonseca Pinto de Vasconcelos

**IESF- Escola Superior de Educação de Fafe**

2019/2020



# **O impacto do Decreto-Lei 54/2018: política e ambiente escolar e a formação específica dos professores na educação inclusiva**

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Domínio  
Cognitivo e Motor

**Paulo Alexandre Fonseca Pinto de Vasconcelos**

Sob a Orientação da Prof.<sup>a</sup> Doutora Olívia da Conceição Andrade de Carvalho

## **Agradecimentos**

Quero aproveitar a oportunidade para fazer o balanço sobre o significado que foi percorrer este caminho pessoal e profissional, alicerçado numa relação que fui estabelecendo com os professores do IESF, mas de uma forma particular com a orientadora Doutora Olívia Carvalho, cujo contributo foi decisivo para que este estudo fosse realizado com confiança e reflexão.

Este trabalho foi realizado pela noite dentro ao som da rádio RFM, ouvindo o programa “Oceano Pacífico”, onde ia fazendo as minhas leituras e, simultaneamente, os meus registos mais significativos.

Adorei fazer esta viagem de leituras e de reflexões que me permitiu ter um olhar mais profundo sobre a realidade em estudo, proporcionando-me uma visão mais holística sobre a educação inclusiva, particularmente nas vertentes da política e do ambiente escolar e o que ela pode significar na vida das crianças e jovens e dos professores, ligando-a a questões de formação específica dos docentes na área da educação inclusiva e na área das necessidades educativas especiais.

Este percurso foi feito com ajuda dos meus colegas que preencheram o questionário e com o consentimento dos diretores dos Agrupamentos de Escolas de Amarante, Amadeo Souza-Cardoso, bem como da Escola Secundária de Amarante.

Espero que esta viagem não tenha terminado aqui! Não foi um percurso com um trajeto completamente definido, mas realizado ao ritmo de dúvidas, de incertezas, de algumas convicções, mas sobretudo com a esperança de que esta viagem teve um propósito e uma finalidade: aprender mais!

Esta viagem feita de leituras sofreu os naturais encontros e desencontros de quem procura algo e que acrescente algo... ao que já existe. Este percurso permitiu derrubar preconceitos (se eles pudessem existir!) e abrir perspetivas (caso não as tivesse!).

Termino dizendo que não somos exclusivamente o que lemos e o que experienciamos, mas somos em grande parte o resultado desses compromissos que estabelecemos, numa caminhada que tem sempre um ponto de partida e um ponto de chegada, que depende sempre de cada um e de todos que nos acompanham ao longo da viagem que nos fazem acreditar.

Estou grato pela viagem realizada!

Aquele abraço!

**Índice De Tabelas**

Tabela 1 .....	46
Tabela 2 .....	47
Tabela 3 .....	50
Tabela 4 .....	50
Tabela 5 .....	51
Tabela 6 .....	52
Tabela 7 .....	53
Tabela 8 .....	53
Tabela 9 .....	54
Tabela 10 .....	54
Tabela 11 .....	55
Tabela 12 .....	56
Tabela 13 .....	57

## **Índice De Siglas E Abreviaturas**

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**D.L** – Decreto-Lei

**ONS**- Organização Mundial de Saúde

**DGE** – Direção Geral de Educação

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**DUDC** - Declaração Universal dos Direitos da Criança

**DUDH** – Declaração Universal dos Direitos do Homem

**LBSE** - Lei de Bases do Sistema Educativo

**EEE** - Equipas Educação Especial

**PASEO** - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

**CAA** - Centro de Apoio à Aprendizagem

**EI** – Educação Inclusiva

**EI** – Escola Inclusiva

## Índice Geral

Resumo .....	8
Abstract .....	9
Introdução .....	10
Parte I – Enquadramento Teórico .....	13
Capítulo I – Evolução Histórica da Educação Especial e Escola Inclusiva .....	13
1.1. Dos dispositivos internacionais aos dispositivos portugueses e sua evolução. ....	13
1.2. Primeiro grande marco educativo na educação especial em Portugal com o Decreto-Lei n.º 319/91, 23 de agosto.....	16
1.3 Decreto-Lei n.º 3/2008, 7 de janeiro.....	19
1.4 Decreto-Lei n.º 54/2018, 6 de julho e suas linhas de atuação. ....	22
1.5 – O papel dos professores nessa mudança de paradigma.....	29
Parte II – Estudo Empírico .....	40
Capítulo II – Problematização e Metodologia de Estudo.....	40
2.1 Questão de investigação.....	40
2.2 Objetivos. ....	41
2.3 Método. ....	42
2.4 Estatística. ....	45
2.5 Amostra.....	46
Capítulo III – Apresentação De Dados, Discussão E Conclusões .....	47
3.1 Análise estatística dos dados recolhidos – resultados.....	47
Formação em escola inclusiva .....	52
Formação em NEE.....	54
Tempo de experiência .....	55
3.2 Discussão e conclusões .....	56
Referências Bibliográficas.....	67
Anexos.....	73
Anexo 1 – emails enviados aos directores. ....	73
Anexo 2 – Inquérito por questionário aos docentes .....	74
Anexo 3- Análise estatística.....	79

## Resumo

Este trabalho procura compreender o que mudou com o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, tendo em conta este novo paradigma educacional da escola inclusiva, alicerçada em valores fundamentais, onde se procura responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através da perspetiva dos docentes, tendo em conta a política e ambiente escolar e a formação específica dos professores. Estas dimensões são analisadas à luz de um contexto histórico nacional e internacional onde se procura fazer uma viagem breve sobre os momentos-chave desta operação inacabada, onde toda a comunidade educativa integra o processo de transformação progressiva para uma sociedade mais inclusiva. A inclusão que se vive nas nossas escolas será determinada pela forma como os seus principais atores, os professores, percecionam as dimensões da política e o ambiente escolar, à luz da sua formação específica na área da educação inclusiva e na área das necessidades educativas especiais, onde todo este triângulo ambiental inclusivo determinará as práticas e, simultaneamente, o compromisso que estes profissionais terão face ao processo inclusivo.

**Palavras-chave:** Política e Ambiente Escolar, Formação, Educação Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais



## **Abstract**

This paper seeks to understand what has changed with Decree-Law 54/2018 of 6 July, taking into account this new educational paradigm of inclusive school, based on fundamental values, where it seeks to respond to the diversity of needs and potentialities of all, from each student through the teachers' perspective, taking into account the school policy and environment and the specific training of teachers. These dimensions are analyzed in the light of a national and international historical context where we seek to take a brief trip on the key moments of this unfinished operation, where the entire educational community integrates the process of progressive transformation towards a more inclusive society. Knowing that inclusion, which is experienced in our schools, will be determined by the way its main actors, teachers, perceive the dimensions of politics and the school environment, in the light of their specific training in the area of inclusive education and in the area of special educational needs, where all this inclusive environmental triangle will determine the practices and, simultaneously, the commitment that these professionals will have towards the inclusive process.

**Keywords:** School Policy and Environment, Training, Inclusive Education, Special Educational Needs

## Introdução

O Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (n.º 1 do artigo 1.º)

Chegar ao Decreto-Lei n.º 54/2018 não é resultado certamente de um produto instantâneo, pelo contrário, é resultado de um processo que começa pelo menos com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH), datada de 10 de novembro de 1948 que enumera os direitos humanos básicos que devem assistir a todos os cidadãos. Em Portugal, a Assembleia da República reconheceu a grande importância da DUDH ao aprovar, em 1998, a Resolução que vigora até hoje, na qual deixou instituído que o dia 10 de dezembro deveria ser considerado o Dia Nacional dos Direitos Humanos. A educação para os direitos humanos envolve, entre outras coisas: educação através dos direitos humanos, onde se aprende através de métodos inclusivos, participativos e democráticos que respeitem, quer os direitos dos educadores, quer os direitos dos que aprendem.

É neste sentido que entendo fundamental realizar uma viagem no tempo que teve como consequência histórica a promoção desses mesmos direitos extensíveis a todos, independentemente das suas capacidades, permitindo , sem exceção, o máximo de participação e de interação nas suas diferentes dimensões. Não chega proclamar direitos, documentos, relatórios, tratados e convenções; precisamos à luz da perspectiva dos professores compreender os seus olhares e as suas atitudes e os seus conhecimentos, face a este paradigma educativo, testando através de questionário extraído do Manual de Apoio Prático (DGE, 2018), a forma como os seus principais atores da escola, os professores, percecionam

a política e o ambiente escolar, cruzando as dimensões do estudo com os dados pessoais e profissionais dos professores, particularmente, as questões da formação específica na área das Necessidades Educativas Especiais (NEE) e na área da Educação Inclusiva (EI) face processo inclusivo. Toda esta realidade exige que este triângulo ambiental inclusivo implique os direitos de quem educa e de quem aprende, onde os professores desenvolvam o seu espaço de formação, gerador de práticas mais inclusivas e democráticas.

Esta nova realidade educativa compreende determinado tempo histórico, constituído por um conjunto de direitos proclamados, reclamados e ratificados em diferentes momentos, por diferentes países, até chegarmos ao atual Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, alterado pela Lei 116/2019, 13 de setembro que vigora em Portugal.

Na primeira parte do trabalho, faço o enquadramento teórico, sendo este primeiro capítulo dedicado à evolução histórica da educação especial e da escola inclusiva, onde se refere a importância que os dispositivos internacionais tiveram nos dispositivos portugueses, numa perspetiva evolutiva, assinalando os diplomas mais importantes que ocorreram nos últimos anos em Portugal, sublinhando, de uma forma particular, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro e o último Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei 116/2019 de 13 de setembro. Abordarei também o papel decisivo do professor nessas mudanças inclusivas, procurando estabelecer os compromissos necessários ao nível da formação de professores e da sua ética profissional, tão necessários para a concretização deste desiderato que é a educação inclusiva.

Na segunda parte, faço o estudo empírico, onde formulo a problematização e defino a metodologia do estudo. Neste capítulo, enquadrando a questão de investigação, defino os objetivos, aferindo as perceções dos docentes relativos à política educativa e ao ambiente escolar da sua escola que permitam criar o ambiente inclusivo e amigável de aprendizagem.

De seguida, apresento o método o procedimento estatístico do meu estudo e a respetiva amostra.

No terceiro capítulo, faço a apresentação de dados, sua discussão e conclusões do estudo, evidenciando a perceção dos professores face às questões relacionadas com a política e ambiente escolar, comparando aqueles que possuem formação e os que não investiram em formação na área da escola inclusiva e na área das necessidades educativas especiais, correlacionando com tempo de experiência.

Esta realidade educativa implica assegurar os direitos de todos os intervenientes, sublinhando a necessidade de convocar a escola e os professores a saírem do seu *canto pedagógico* e assumir uma prática formativa contínua que os habilite e os prepare para um desafio tão exigente, mas simultaneamente tão apaixonante, como é o caso da EI.

## **Parte I – Enquadramento Teórico**

### **Capítulo I – Evolução Histórica da Educação Especial e Escola Inclusiva**

#### **1.1. Dos dispositivos internacionais aos dispositivos portugueses e sua evolução.**

Em 20 de dezembro de 1959 é adotada a Declaração Universal dos Direitos da Criança (DUDC) pela Assembleia Geral das Nações Unidas. No seu artigo 23, nos seus pontos 1,2,3 e 4, refere-se que as crianças deficientes têm direito a cuidados especiais, educação e formação adequados que lhe permitam ter uma vida plena e decente, em condições de dignidade, e atingir o maior grau de autonomia e integração social possível. Continua no seu artigo 28, no seu ponto 1, da alínea a), b), c), d), e f), a referir que a educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta ativa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1990).

Estes movimentos internacionais pelos direitos humanos provocam mudanças na sociedade em geral e na escola em particular. Em Portugal, na década de 60, criam-se os primeiros Centros de Reabilitação e Escolas Especiais, inicia-se a integração escolar no início dos anos 1970, cria-se e regulamenta-se as Equipas de Educação Especial em 1988, que já se organizavam desde o início da integração nos anos 60 para os professores de Educação Especial (Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 1978) e o regime para os alunos com Necessidades educativas especiais (Decreto-Lei 319/91, 23 de agosto), duas medidas importantes para a política educativa (Sanches & Teodoro, 2006, p. 64).

É na década de 70, particularmente, a partir do ano de 1978, por influência do relatório Warnock Report, que se introduz o conceito de Necessidades Específicas Especiais (NEE), a

política educativa começa a mudar de paradigma. O relatório Warnock Report veio, deste modo, deslocar o enfoque médico nas deficiências para o enfoque na aprendizagem escolar de um currículo ou programa. O relatório Warnock Report assentava em 3 níveis: i) encontrar os meios adequados de acesso ao currículo; ii) propiciar que os alunos pudessem usufruir do currículo especial; iii) por último, focalizar a atenção no contexto educativo e não apenas no aluno e nos seus défices (Bairrão et al., 1998).

Agora são os critérios pedagógicos que passam a ser desencadeadores da ação educativa, a Educação especial, e não critérios exclusivamente médicos.

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro) refere-se à Educação Especial como uma modalidade Especial de Educação Escolar, visando a recuperação e integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades específicas devidos a deficiências físicas e mentais. A partir da LBSE de 1986 são criadas as Equipas Educação Especial (EEE).

O ano de 1986 constitui um marco histórico no sistema educativo e de ensino português com a aprovação e a publicação da LBSE: “O compromisso que esteve presente em todo o processo de elaboração da LBSE (...) teve como propósito central, sublinhe-se, o de encerrar o período de normalização do sistema educativo e o de permitir abrir uma outra fase na política educativa nacional, a da reforma global e articulada do sistema educativo, para a qual se desejava um grande consenso e continuidade de orientações” (Teodoro, 2001, p. 408).

Com a LBSE de 1986 o ensino básico passa a ser considerado universal, obrigatório e gratuito, devendo assegurar às crianças com necessidades educativas específicas (designadamente portadoras de deficiências físicas e mentais), condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades. A importância dedicada à educação especial reveste-se nos dois artigos que lhe são exclusivos (art.º 17.º e 18.º). O art.º 17.º centra-se no âmbito e nos objetivos desta modalidade educativa. Aí se refere que a

educação especial visa a recuperação e a integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas e mentais e que pode contemplar atividades dirigidas aos educandos e ações orientadas para as famílias, os educadores e as comunidades. Nesta fase, os alunos envolvidos caracterizam-se em função da natureza das deficiências físicas ou mentais de que são portadores.

O diploma estabelece, ainda, os objetivos que, no âmbito do ensino básico, assumem relevo na educação especial, quer seja no desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais, nas possibilidades de comunicação e na independência a todos os níveis em que se possa processar; na ajuda na aquisição de estabilidade emocional; na redução de limitações provocadas pela deficiência; no apoio na inserção familiar, escolar e social; e na preparação para uma adequada formação profissional e integração para a vida ativa.

Relativamente à definição da rede escolar, compete ao Estado a criação de estabelecimentos de educação e ensino que cubram as necessidades de toda a população, incluindo, naturalmente, os alunos com NEE.

A LBSE integra definitivamente a educação especial no sistema educativo, atribuindo exclusivamente ao ME a responsabilidade de orientar a política de educação especial (Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira & Vilhena, 1998).

Em a 26 de janeiro de 1990, Portugal assina a Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC) que, de uma forma genérica, refere que a criança com deficiência tenha acesso à educação, à formação, aos cuidados de saúde..., onde a criança e jovem se possam realizar nas suas diferentes vertentes.

Com esta adesão do Estado Português à CDC, estabelece-se, entre outros compromissos, a não discriminação, todos os direitos se aplicam a todas as crianças sem exceção, o Estado tem obrigação de proteger a criança contra todas as formas de discriminação e de tomar medidas positivas para promover os seus direitos, tal como é

evidenciado no artigo 2.º; estabelece-se que deve fazer-se tudo o que se puder para aplicar os direitos contidos na Convenção, como se refere no artigo 4.º; mais à frente realça-se no seu artigo 12.º que a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração; continua no seu artigo 22.º, evidenciando que as crianças com deficiência têm direito a cuidados especiais, educação e formação adequados que lhe permitam ter uma vida plena e decente, em condições de dignidade, e atingir o maior grau de autonomia e integração social possível na educação. A criança tem direito à educação e o Estado tem a obrigação de tornar o ensino primário obrigatório e gratuito, de encorajar a organização de diferentes sistemas de ensino secundário acessíveis a todas as crianças e tornar o ensino superior acessível a todos, em função das capacidades de cada um. A disciplina escolar deve respeitar os direitos e a dignidade da criança. Para garantir o respeito por este direito, os Estados devem promover e encorajar a cooperação internacional, artigo 28.º. No seu artigo 29.º, define os objetivos da educação que deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta ativa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus.

## **1.2. Primeiro grande marco educativo na educação especial em Portugal com o Decreto-Lei n.º 319/91, 23 de agosto.**

A rutura formal com a Educação Especial dá-se com a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, em Jomtien (1990), onde refere que “A educação básica deve ser oferecida a todas as crianças e as crianças com necessidades educativas especiais devem fazer parte integrante do sistema educativo” e reforça-se com a Conferência Mundial sobre



Necessidades Educativas Especiais que deu origem à Declaração de Salamanca (1994), assinada por representantes de 92 países, incluindo Portugal, e 25 organizações internacionais que acordaram princípios fundamentais da escola e da educação inclusiva.

Este facto situa os direitos da criança e dos jovens com Necessidades educativas especiais (NEE) no contexto mais lato dos direitos do Homem (1948), nomeadamente a Convenção relativa aos Direitos da Criança (1989) que sublinha no seu artigo 23.º que “As crianças com deficiência têm direito à participação na comunidade e a sua educação deve conduzir à plena integração e desenvolvimento possível”; por sua vez, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assinada por Portugal em 1990, estipula que as pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial e é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso ao currículo.

Tudo isto despoletou num grande normativo de enorme envergadura, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Este decreto veio colmatar uma lacuna legislativa, no que respeita às crianças com NEE, defendendo o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade para estes alunos, com a individualização de intervenções educativas, de programas educativos individualizados (PEI) e de planos educativos (PE), no sentido de responder às necessidades desses alunos (Correia, 2005).

A proclamação da “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994) foi o verdadeiro impulso para a mudança de paradigma da escola integrativa para a escola inclusiva. A escola integrativa passou por dois momentos: o primeiro momento centrado no aluno individualmente ou em grupos pequenos, fora do contexto da turma. Num segundo momento, centrado na responsabilidade da escola, mas onde a intervenção continuou a ser individual ou em grupo assentava nas dificuldades dos alunos tendo em vista a normalização.

A experiência adquirida com a integração e toda a reflexão desencadeou o movimento da inclusão, que começou por ser uma questão de direitos, passando a ser um desafio que se

constituiu como um valor que pretende dar resposta à heterogeneidade. A inclusão em termos educativos perspectiva-se como uma escola inclusiva, isto é, a escola para além de proporcionar aos alunos um espaço comum, proporciona oportunidades para que estes façam as aprendizagens significativas.

Toda a Declaração de Salamanca aponta para um novo entendimento do papel da escola regular na educação de alunos com NEE. Leis nacionais, internacionais ou declarações e convenções são importantes, mas nada mudam por si só. Em Portugal, o grande salto para o modelo de escola inclusiva só apareceu em 1991 com a publicação do decreto-lei n.º 319/91 de 23 de agosto. Este diploma legal consagra os princípios da inclusão, substituindo o modelo médico de avaliação e intervenção por um modelo assente em critérios pedagógicos.

Claro está que os diferentes sistemas educativos da Europa, em particular, em Portugal, apesar destes ventos de mudança, continuaram e continuam a revelar dificuldades em acolher e criar condições de atendimento eficazes para as crianças e jovens que necessitam de uma intervenção específica.

Em 1994, documentos das Nações Unidas e da UNESCO realçam relativamente à Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência que esta “Afirma não só a igualdade de direitos para todas as crianças, jovens e adultos com deficiência à educação, mas também determina que a educação deve ser garantida em estruturas educativas e em escolas regulares”.

Assim, e no sentido de criar uma sociedade inclusiva, através da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) considera-se que é na escola regular que todas as crianças e jovens devem ser educados independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outra; por sua vez, as diferenças individuais são perspectivadas não como algo negativo que é necessário combater, mas sim como um valor de

referência, já que fundamentam e justificam mudanças na gestão do currículo das escolas, e, consequentemente, no processo de ensino e aprendizagem (UNESCO, 1994).

Após a Declaração de Salamanca de 1994, que procurava tornar mais abrangente e inclusivo o atendimento às crianças com Necessidades Específicas de Educação, determinava-se que todas as crianças e jovens deviam ter acesso às escolas regulares e que estas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, de modo a combater as atitudes discriminatórias, a criar comunidades abertas e solidárias e a construir uma sociedade inclusiva e aberta a todos. Assim, de forma definitiva, se substitui o conceito de integração pelo de inclusão (UNESCO, 1994).

Sendo a inclusão uma questão de direitos e por esta ordem de ideias, pretende-se garantir a todos o acesso a uma educação de qualidade e assegurar a plena participação e integração na sociedade; considera-se que a escola em geral e a sala de aula em particular constituem ambientes prioritários para o desenvolvimento de uma educação inclusiva (UNESCO, 2001), combatendo-se deste modo a exclusão e a marginalização social (Nunes & Madureira, 2015, p. 28).

Em última análise, preconiza-se, uma escola e uma pedagogia centrada no aluno, tornando-se assim imprescindível a implementação de processos de formação inicial e contínua de professores que assegurem o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas (Nunes & Madureira, 2015, p. 28).

### **1.3 Decreto-Lei n.º 3/2008, 7 de janeiro.**

Não podemos esquecer a Declaração de Madrid (2002) que determinou o Ano Europeu da Pessoa com Deficiência que sublinhou que a inclusão social resulta da não discriminação, de mais ação positiva. Neste sentido, a questão da inclusão passa pela forma como encaramos a diversidade e acima de tudo percebermos que é uma questão central de direitos humanos.

Uma sociedade integradora e inclusiva é boa para todos e não apenas para os que têm deficiência, porquanto uma sociedade que exclua alguns dos seus membros será sempre uma sociedade mais pobre. Parece evidente que os contextos inclusivos se criam e se promovem com todos e em qualquer espaço, seja ele escolar ou outro.

É na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, proclamada em 2006 (ONU, 2008), que a educação inclusiva é reafirmada como direito em todos os níveis de ensino e ao longo da vida, considerando-se que compete aos responsáveis pela educação a disponibilização de todos os apoios necessários.

O decreto-lei n.º 319/91 e o Despacho n.º 105/97 foram revogados e a legislação é alterada com a publicação do decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, que introduz a Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde (CIF), onde se passa a categorizar os alunos e onde estes são atendidos nos seus direitos e ao atendimento que lhes é devido, assim como às medidas educativas que devem ser tomadas na adequação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE. Este decreto assentava em pressupostos filosóficos do modelo de educação inclusiva e da escola para todos, definindo como objetivos:

a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para a transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais (Art.º 1.º, ponto 2).

Manteve e até reforçou os princípios filosóficos da anterior legislação. Falando claramente na escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todos os alunos. Considera a educação inclusiva como um caminho no sentido da equidade educativa e o garante da igualdade de resultados.

Como refere o Decreto-Lei n.º 3/2008, na sua introdução:

no quadro da equidade educativa o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Segundo Correia (2008), a inclusão baseia-se nas necessidades da criança, quando vista como um todo e não apenas no seu desempenho académico. A escola deve ter como foco a criança em todas as suas vertentes da sua vida e não só como um aluno, respeitando os três níveis de desenvolvimento essenciais: académico, sócioemocional e pessoal. Uma escola que valorize e proporcione uma educação de acordo com o potencial do aluno. A educação inclusiva para Correia (2008), é um novo paradigma que se funde no valor da diversidade como condição de ser reconhecida na sala de aula, pois é benéfica à escolaridade de todas as crianças, no respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagens e pela utilização de variadas práticas pedagógicas, o que exige rutura com o instituído na sociedade e consequentemente nos sistemas de ensino obsoletos.

O decreto-lei n.º 3 de 2008 permitiu duas coisas: por um lado, a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, e, por outro lado, tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades.

Ainscow, Porter e Wang (1997) já diziam que as mudanças metodológicas e organizacionais necessárias à escola inclusiva, que visam responder à especificidade dos alunos com NEE beneficiam todos os alunos da classe. Os alunos com NEE passam a ser considerados como um estímulo para a promoção de estratégias destinadas a criar um

ambiente educativo mais rico para todos. Mas, para tal, é necessário ajudar os professores a organizar as suas salas de aula, de modo a assegurarem uma aprendizagem de sucesso a todos os alunos.

A EI passa a ser reconhecida como meta a atingir pelos sistemas educativos em todo o mundo, que possam dar lugar a comunidades de aprendizagens inclusivas para todos os alunos (UNESCO, 2009).

Tais mudanças significativas exigem não só a forma de perspetivar o papel e as funções da escola e dos professores no processo educativo, como também a forma como implementar métodos de ensino inovadores que desenvolvam práticas pedagógicas eficazes que assegurem a aprendizagem a todos. Importa sobretudo equacionar processos pedagógicos que possibilitem, quer uma efetiva participação nos diferentes contextos, quer a realização de aprendizagens por parte de todos (Nunes & Madureira, 2015). No entanto, para que se realizem estas mudanças, é necessário implementar novos papéis por parte dos intervenientes e novas estratégias que têm em conta a turma heterogénea e que deverá ter em conta a formação inicial e contínua dos professores.

#### **1.4 Decreto-Lei n.º 54/2018, 6 de julho e suas linhas de atuação.**

Há que realçar que os acontecimentos internacionais desempenharam um papel considerável nas políticas portuguesas. Documentos como o relatório Warnock Report (1978), a Declaração de Salamanca (1994), a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2007) vão ter uma influência nas conceitualizações da diversidade e inclusão. O conceito de necessidades educativas especiais é proposto no relatório Warnock Report (1978), e está claramente presente no Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto e no Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro.

Com o Decreto-Lei n.º 54/2028 de 6 de julho, abandonam-se os sistemas de categorização de alunos que tinham como instrumento principal a CIF, incluindo a “categoria” necessidades educativas especiais, abandonando também o modelo de legislação especial para alunos especiais, mostrando a contribuição inegável que estes acontecimentos representaram para o sistema educativo português no seu todo e em particular para a educação especial, agora denominada por educação inclusiva (Pereira et al., 2018, p. 18).

Tendo o Decreto-Lei n.º 54/2018 como eixo central a necessidade da escola responder à diversidade dos alunos, e, simultaneamente, de lidar com essa diferença, tendo em conta as condições individuais de cada aluno e os seus limites e potencialidades, procurando mobilizar os meios que dispõe para que todos aprendam e participem. Isto implica uma aposta na autonomia das escolas e dos seus profissionais, reforçando meios humanos com professores de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular.

Cabe à escola identificar as barreiras à aprendizagem com que os alunos se confrontam, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades (p. 2918 Diário da República, 1.ª série – N.º 129).

Novas tendências na educação inclusiva afloram, abandonando o sistema de categorização dos alunos, incluindo a “categoria” Necessidades Educativas Especiais, pois em qualquer momento, qualquer aluno pode sentir necessidade de apoio, abandonando-se o modelo de legislação especial para alunos especiais (Pereira et al., 2018, p. 18). Deste modo, afasta-se da conceção de que é necessário categorizar para intervir. Procura-se garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) seja atingido por todos, através de percursos diferenciados, que vai permitir que cada um possa progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo. Abandona-se o modelo de legislação especial para os

alunos especiais, que podem ser necessidades transitórias e estabelece-se um *continuum* de respostas para todos os alunos, apoiando-se numa abordagem multinível, em que o acesso ao currículo deve ser ajustado às potencialidades e dificuldades dos alunos, com recurso a diferentes níveis de intervenção, através de: medidas universais, que constituem respostas educativas para mobilizar todos os alunos; medidas seletivas, que visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais; e medidas adicionais, que visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, exigindo recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão. Coloca-se agora o enfoque nas respostas educativas e não em categorias de alunos, desenvolvendo práticas pedagógicas eficazes que garantam a aprendizagem de todos. Assim, sendo, para além de implementação de políticas educativas e ambientes inclusivos que assegurem o acesso à escola, onde todos possam aprender, importa sobretudo equacionar os processos pedagógicos que possibilitem uma efetiva participação nos diferentes contextos, e a realização de aprendizagens por parte de todos, livres de qualquer tipo de discriminação ou preconceito. (Nunes & Madureira, 2015).

Com o Decreto – Lei n.º 54/2018, de 6 de julho altera-se os mecanismos de avaliação, passando a organização e funcionamento das estruturas de apoio a serem constituídas pelo Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) que deve constituir um espaço dinâmico, plural e agregador dos recursos humanos e materiais, mobilizando para a inclusão os saberes, as competências existentes na escola, valorizando a experiência e os saberes de todos e por equipas multidisciplinares na condução do processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em função das características de cada aluno, acompanhando e monitorizando a eficácia dessas mesmas medidas, reforçando o envolvimento de todos, começando pelo próprio aluno, docentes, pais ou encarregados de educação e outros técnicos. O CAA organiza-se segundo dois eixos: (i) suporte aos docentes responsáveis pelos grupos



ou turmas e (ii) complementaridade, com carácter subsidiário, ao trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos (Pereira et al., 2018).

As linhas de atuação para a inclusão vinculam toda a escola a um processo de mudança cultural, organizacional, e operacional baseado num modelo de intervenção multinível que reconhece e assume as transformações na gestão do currículo, nas práticas educativas e na sua monitorização. As linhas de atuação para a inclusão devem integrar um contínuo de medidas. Assim, as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão podem ser mobilizadas cumulativamente. Estas enquadram-se numa abordagem multinível consubstanciada em medidas universais, seletivas e adicionais que respondam à diversidade das necessidades de todos os alunos. A determinação das mesmas é feita por equipa multidisciplinar, baseada em evidências, decorrentes da avaliação e monitorização sistemática dos progressos do aluno, com enfoque em dimensões pedagógicas e curriculares, e numa lógica de corresponsabilização dos diferentes intervenientes (Pereira et al., 2018).

No processo da definição das medidas a mobilizar deve presidir o princípio da personalização, sustentado no planeamento centrado no aluno, de acordo com as suas necessidades, interesses e preferências.

Com o Decreto-Lei n.º 54/2018 respeitante à escola inclusiva, esta deve munir-se de meios materiais e humanos e criar as condições onde a política da escola e o seu ambiente inclusivo passe a ser uma realidade concreta dentro da sala de aula, suportadas pelas diferentes estruturas que têm de estar organizadas e imbuídas numa cultura inclusiva, onde todos tenham direito a serem felizes, independentemente das suas características, valorizando as suas potencialidades e interesses, assegurando a igualdade de oportunidades, promovendo o sucesso educativo.

Alicerçada em valores universais, a inclusão enquanto abordagem educativa tem como princípio primordial o direito à educação, proclamado na Declaração Universal dos Direitos

do Homem (ONU, 1948), na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e reafirmada na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, proclamada em 2006 (ONU, 2008).

Podemos dizer que a educação inclusiva tem vindo a afirmar-se a nível mundial, enquanto meta a alcançar pelos sistemas educativos.

Este diploma legal, o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, constitui em si mesmo um conjunto de princípios, orientações, normas e medidas que têm como objetivo melhorar as práticas educativas onde o processo visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos, promovendo ao máximo a sua participação e a aprendizagem.

Tal exige mudanças significativas não só na forma de perspetivar o papel e as funções da escola e dos professores no processo educativo, como também compete aos responsáveis pela educação a disponibilização de todos os meios necessários para prossecução do paradigma da EI. Esta preconiza o direito de todos os indivíduos a acederem, participarem e contribuírem de forma ativa na sociedade, bem como o direito de serem aceites e respeitados, independentemente das diferenças que revelem. Toda esta nova realidade educativa necessita de se apoiar em professores motivados e comprometidos com os direitos das crianças, com uma formação inicial e contínua mobilizadoras desta nova abordagem multinível combinada com o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), ancorados numa ética profissional docente, traduzidas em práticas pedagógicas capazes de garantir a aprendizagem de todos e em que todos se sintam parte dessa mudança.

Como refere Nóvoa (2017), a formação em Portugal desde o início do século XXI tem ganho força política relativamente à desvalorização da formação de professores, o que para ele é um erro grave, e que está a ser cometido em vários países, incluindo Portugal.

Refere ainda a necessidade de se criar uma ligação entre a escola e o saber das universidades. Tudo mudou, é inevitável que a escola acompanhe essa mudança, bem como é

inevitável mudanças na identidade profissional e na organização do trabalho docente, acompanhadas por ética docente que se constrói por uma profissionalidade (pessoal) e por um profissionalismo que procura desempenhar a sua função com o máximo de sentido de responsabilidade e de serviço. Considerando que as dimensões pessoais e profissionais são identitárias da profissão docente, que devem ser construídas através de conhecimento (ninguém pensa no vazio), cultura profissional (compreender os sentidos da instituição escolar), o tato pedagógico (saber estar), trabalho em equipa (os novos modos da profissionalidade) e, por último, o compromisso social (princípios, valores, da inclusão social, da diversidade cultural). Tudo isto, devidamente contextualizado, pode inspirar renovação dos programas e práticas de formação.

Para Nóvoa (2019) estamos perante uma metamorfose que está a ocorrer na escola, que centra a sua ação na valorização da diversidade onde todos os alunos têm direito ao sucesso educativo e pessoal, em simultâneo, temos uma revolução digital. Do mesmo modo, a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento) e também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente que responda às necessidades dos seus profissionais, ultrapassando barreiras e obstáculos que despoletem práticas inclusivas, criando um ambiente acolhedor e saudável, onde o enfoque é colocado no trabalho de equipa entre professores e alunos.

É preciso ligar a formação docente às questões da EI e das NEE, pois ao fazê-lo estamos a criar as condições para que os professores estejam à altura dos novos tempos, sejam capazes de participar ativamente na metamorfose da escola, que se pauta por ser de ordem legislativa, organizacional, formativa e é ética, implicando novos desafios à profissionalização e à profissionalidade docente.

Assim, sendo, para além das políticas e ambientes educativos inclusivos que garantam o acesso à escola, importa também equacionar os processos formativos e éticos com implicações pedagógicas que vão criar condições para uma efetiva participação nos diferentes contextos, quer a realização de aprendizagens por parte de todos, bem como a estabelecer as relações necessárias, na sala de aula, nos conteúdos, nos métodos de ensino, nos processos de avaliação, nos objetivos e nas finalidades do ensino e aprendizagem que implicam fundamentalmente o professor e o aluno, enquanto sujeitos de mediação onde ambos beneficiam, se envolvem e se comprometem (Veiga & Araújo, 2007).

Ao binómio professor-aluno devemos contrapor, numa perspetiva ecológica, um modelo sistémico, onde todos interagem e onde todos beneficiam dessa interação. Deste modo, acompanhar estes novos tempos de mudança que a sociedade exige e reclama, é imperioso reforçar as relações entre todos, assentes em processos legislativos, éticos, profissionais e atitudinais que permitam ultrapassar as dificuldades que se apresentam a todos e a todos diz respeito. Claro está que uma escola inclusiva não se constrói por decreto, ela precisa que todos os intervenientes no processo estejam imbuídos, empenhados, motivados e comprometidos com tal mudança paradigmática que se quer construir tendo em conta o superior interesse da criança; se assim não for, não há legislação, mesmo que assente em valores, princípios, normas e orientações, que surtirá o efeito desejado, não passando de um conjunto de boas intenções com que todos parecem concordar.

### 1.5 – O papel dos professores nessa mudança de paradigma

É preciso diminuir a distância entre o que diz e o que se faz, até que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática. (Freire, 2003, p.61)

Segundo este pensamento de Paulo Freire, é necessário um compromisso ético que ultrapasse os preconceitos e tudo o que oprime e subalterniza os mais frágeis, os menos aptos, para isso precisamos de construir um conhecimento e uma conscientização para que se dê a libertação em relação às injustiças. Essa libertação conquista-se com todos e envolvendo todos, onde há lugar a uma educação autêntica, que não se faz de “A para B” ou de “A sobre B”, mas de “A com B”, mediatizados pelo mundo (Freire, 2003, p.84).

Acrescenta ainda a necessidade de uma educação libertadora, problematizadora, onde não há lugar a um mero ato de depositar, narrar ou transferir conhecimentos e valores aos educandos como meros pacientes à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente de um sujeito, mediatizado de sujeitos cognoscentes, educador de um lado, educandos do outro, assente numa relação dialógica de superação permanente e não circunscrita ao poder de uma classe dominante, à sectarização, obstáculo à emancipação dos dominados/educandos. Refere ainda a necessidade de um diálogo que permite uma leitura mais aprofundada da realidade que dê lugar a uma consciência crítica ancorada numa liberdade onde se efetiva uma comunhão entre educador e educandos, traduzida numa ação libertadora que permite a conscientização de ambos e onde ambos são sujeitos que desmistificam a realidade e criticam-na para conhecê-la, recriando o conhecimento, descobrindo-o e refazendo-o. A ideia do educando visto como um depósito, uma dádiva, considerando-o como tabua rasa onde o saber é uma doação fundamentada na absolutização da ignorância, não tem lugar numa educação autêntica que se quer dialogante, humilde, colaborativa, horizontal, baseada na confiança entre sujeitos, na esperança de uma transformação fundamentada no pensamento

crítico, onde os sujeitos vão fazendo o seu processo histórico como sujeitos a partir da realidade, objeto da sua análise crítica, na comunhão de ambos, na práxis de ambos.

Assim, para que se realize a educação inclusiva é necessário, acima de tudo que se supere as meras percepções positivas e circunstanciais do que parece bem ou é o desejável e que se mergulhe verdadeiramente na ação prática educativa que exige um compromisso profissional, ético e educativo, onde possa emergir o enriquecimento das capacidades humanas e a sua dignificação. Só assim, diminuámos a distância entre o que se diz e o que se faz fazendo efetivamente na prática educativa.

Também todos sabemos que àquela ideia de que existe alguém que ensina (o professor) e alguém que aprende (o aluno) qualquer coisa que ele não sabe (perspetiva behaviorista do ensino), segue-se a necessidade de atingir a globalidade do individuo através de aprendizagens contextualizadas, fazendo interagir saberes e experiências, na família, na escola com a mediação do professor, mas também com o grupo e no grupo de pares, no qual pertence cada um dos indivíduos a educar, valorizando saberes e experiências de todos, com o seu nível de funcionalidade (Vygotsky, 1985; Bronfenbrenner, 1979), numa perspetiva ecológica de desenvolvimento. Sendo esta perspetiva fundamental no processo de ensino aprendizagem, é também essencial que o professor seja o primeiro a acreditar que a escola inclusiva é a forma mais democrática para assegurar a todos os alunos oportunidades de realização pessoal, social e académica.

Só através de uma análise holística do processo de ensino e aprendizagem assente nestas grandes visões - educação autêntica defendida por Freire (2003) e uma educação ecológica de desenvolvimento defendida por Bronfenbrenner (1979), - poderemos estar mais próximos de um compromisso ético, ambiental e pedagógico relativamente aos princípios da EI.

Criar ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem, significa que os professores compreendam esta nova realidade educativa que implica entre outras coisas, a necessidade urgente de obterem formação específica para poderem estarem mais próximos dos valores e das práticas que esta mudança paradigmática exige a todos, em particular aos professores e à escola. Assim, a mudança a realizar na escola, entre outras, é educativa, formativa, política, ambiental.

Criar um ambiente e uma política de inclusão da sua escola, remete-nos para o papel central que os professores terão neste processo inclusivo, convocando estes para reconhecerem a importância dos contextos da criança e do jovem, da escola, da família e da sociedade em geral para que os processos de inclusão sejam compreendidos por todos os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem.

O papel do professor é considerado como sendo um fator determinante para o sucesso ou não da prática da educação inclusiva (Forlin e Chambers, 2011; McGhie-Richmond et al., 2013; UNICEF, 2013). Este sucesso depende, sobretudo, dos professores terem conhecimentos, capacidades e competências necessárias para a aplicarem na prática (Cardona, 2009), sendo a formação em educação inclusiva de capital importância, quer ao nível da formação inicial, quer da formação contínua, quer, ainda, da formação especializada – pós-graduação, mestrado ou mesmo doutoramento.

A conferência internacional de Madrid de 2009, do seu leque de propostas apresentadas destaca como fator-chave para o sucesso da educação inclusiva a necessidade de dar atenção à formação inicial e contínua de professores, preparando-os para responder às diversas necessidades dos alunos. O Relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS, 2011) salienta, também, que a formação apropriada dos professores regulares pode reverter na melhoria da sua confiança e das suas capacidades para a educação de crianças e jovens com diversas necessidades.

Uma abordagem inclusiva, para ser bem-sucedida, requer professores habilitados, com poder e capacidade de modificar o currículo e de adotar pedagogias inclusivas para acomodar a diversidade das necessidades dos estudantes dentro das salas de aula, tornando-os, também, profissionais reflexivos independentes (Forlin, 2010).

Neste sentido, os programas de formação de professores devem integrar os princípios da inclusão, mas, também, desenvolver atitudes e valores, para além dos conhecimentos e das capacidades, e contemplar oportunidades de partilha de experiências de educação inclusiva (OMS, 2011), abrangendo detalhes suficientes que permitam atender à crescente diversidade das necessidades dos alunos e providenciar uma pedagogia relevante para o desenvolvimento de disposições apropriadas que sirvam de suporte a uma filosofia inclusiva (Forlin, Earle, Loreman, e Sharma, 2011). No entanto, Kauffman (2014) refere que a noção de que a maioria ou todos os professores possam estar preparados para atender bem a todas as crianças na educação geral é assustadoramente ingênua, mas certamente sedutora. Assim, é preciso dar passos certos e consistentes, saindo da fase da utopia (desejo) para a fase da realidade concreta (ato), eliminando as várias barreiras que ainda manietam e muito a maioria dos professores.

Como refere Freire (2003), o maior desafio para os professores será diminuir a distância entre aquilo que se diz e aquilo que efetivamente se faz na relação pedagógica entre alunos e professores, não basta dizer que sim em relação ao processo inclusivo e na prática fazer o seu contrário, não basta defender uma relação horizontal entre aluno e professor e depois realizar uma relação vertical entre aluno e professor. Cada vez mais “os professores confrontam-se, hoje, com o desafio da mudança contínua, que poderá constituir-se num motivo de aprendizagem, mas que, nalguns casos, causará ansiedade, angústia e até sofrimento” (Carvalho & Peixoto, 2000, p. 89), impedindo-os de abraçar com entusiasmo e convicção esta nova forma de estar, de atuar e proceder que implica desenvolver processos de



planificação que disponibilizem formas diversificadas de motivação e envolvimento dos alunos, que equacionem múltiplos processos de apresentação de conteúdos a aprender, possibilitando a utilização de diversas formas de ação e expressão por parte dos alunos (Nunes & Madureira. 2015). Construir práticas educativas apoiadas nestes processos inclusivos será certamente um caminho exigente, mas apaixonante. Também sabemos que ter a lei apenas como suporte não chega. No dizer de Bairrão (1998) reconhecer que a discrepância entre os conhecimentos que a lei implica e as suas aplicações práticas a casos concretos é frequente. Para além de acrescentar que as exigências legais implicam conhecimentos aprofundados nos domínios da educação, da psicologia e outras áreas disciplinares, que muitas vezes não constam nos programas de formação de professores, quer na sua formação inicial, quer em serviço. Neste sentido, “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (Freire, 2000, p. 155).

Ter um professor reflexivo e crítico, ética e politicamente comprometido, colaborativo, integrado na comunidade, onde acredita que a escola inclusiva é a forma mais democrática para assegurar a todos os alunos oportunidades de realização social, cultural, cívica e académica, mas é simultaneamente, um maior desafio à sua profissionalidade e ao seu profissionalismo docente.

Assumindo as escolas novas funções, os professores são solicitados a responder às necessidades de novos públicos cada vez mais heterogéneos do ponto de vista sociocultural, oriundos de famílias em crise e de camadas da população desfavorecidas, o que obriga a que os professores vejam o seu profissionalismo mais aberto a esta realidade, assumam uma postura de maior colaboração e cooperação com os seus pares e vejam a necessidade de uma formação contínua para dar resposta à complexidade crescente dos novos contextos escolares (Estrela, 2014, p.14).

Uma escola cada vez mais multicultural e inclusiva implica que as novas profissões ligadas à diferenciação e acumulação de papéis sejam sustentadas por uma renovação do compromisso ético e social (Estrela, 2014, p.15).

Uma escola aberta à comunidade, que procura garantir aprendizagens de qualidade a todos os alunos, de perfil humanista, ancorado no desenvolvimento de valores e competências que os torna aptos ao exercício de uma cidadania ativa exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar, pressupõe o direito e o dever dos docentes prosseguirem um percurso de desenvolvimento profissional em relação com os seus pares, e com a vida da escola.

O exercício profissional docente implica um conjunto de relações que se constroem dentro da sala de aula, fora da sala de aula, integradas sempre em contextos locais e nacionais, onde as políticas e o ambiente escolar se cruzam em linhas programáticas governamentais, onde os professores possuem uma formação específica capaz de acompanhar as mudanças que são solicitadas via governativa, e, consequentemente as que a sociedade exige e pede, suportadas agora com o Decreto-Lei n.º54/2018 de 6 de julho.

Sabemos que o exercício da profissão docente tem evoluído ao longo dos tempos e tem sido marcado por diferentes conceções em função do período histórico. Assim, podemos dizer que a relação professor/aluno tem-se pautado por uma prática docente que nem sempre foi a mesma, e em cada tempo se traduziu sempre por um conjunto de princípios e normas que determinaram para o bem e para o mal o exercício da atividade profissional dos professores.

Nesta reflexão, importa referir que é o profissionalismo enquanto ponto de encontro da profissionalidade e da dimensão ética e deontológica que conduz a um bom ou a um mau profissional. O profissionalismo docente tem de ser considerado numa dupla vertente: a do comportamento do próprio professor e o que pretende induzir nos seus alunos. A sociedade

mudou, a profissionalidade e o profissionalismo dos professores também mudaram e estão dependente dos fins e das finalidades que em cada momento a sociedade persegue para garantir a sua sobrevivência e a sua transformação. (Estrela, 2010).

Parafraseando o nosso grande poeta Camões, mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, muda-se o ser, muda-se a confiança, todo o mundo é composto de mudança, tomando sempre novas qualidades. Assim, a evolução da sociedade trouxe consigo também a evolução da profissão docente que permite compreender as novas realidades sociais e, simultaneamente, permite mudar o entendimento da profissão docente.

Deste modo, falar em ética na profissão docente pressupõe uma ética relacional e um novo sentido de autonomia e responsabilidade individual e coletiva dos professores.

Com este olhar inclusivo, há necessidade de os professores darem respostas à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento de participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa (Pereira et al., 2018).

Com esta escola inclusiva os professores enfrentam novos desafios à luz dos seus direitos e deveres, mas também à luz que esta educação inclusiva deve inspirar o seu ideal de serviço.

A profissão docente em Portugal consagra as expressões da ética profissional e deontológica enquanto teorias dos deveres profissionais, contemplados no Estatuto da Carreira Docente, onde no seu capítulo II, Direitos e Deveres, se realça na secção dos direitos, a participação no processo educativo, o direito à formação e informação, à colaboração das famílias e da comunidade no processo de educação dos alunos...

Relativamente à secção dos deveres, há que realçar, entre outros, os seguintes deveres profissionais:

a) orientar o exercício das suas funções pelos princípios de rigor, da isenção, da justiça e da equidade;

b) orientar o exercício suas funções por critérios de qualidade, procurando o seu permanente aperfeiçoamento e tendo como objetivo a excelência;

c) colaborar com todos os intervenientes no processo educativo...;

d) atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional de aperfeiçoamento do seu desempenho (Federação Nacional de Educação, 2019).

Relativamente aos deveres para com os alunos, há que realçar, respeitar a dignidade pessoal e as diferenças culturais destes, valorizando os diferentes saberes e culturas, prevenindo os processos de exclusão e discriminação; estimular o desenvolvimento das suas capacidades, a sua autonomia e criatividade; gerir o processo de ensino aprendizagem, adotando estratégias de diferenciação pedagógicas suscetíveis de responder às necessidades individuais dos alunos (Federação Nacional de Educação, 2019).

Importa, ainda, realçar a importância do capítulo III, que se refere à formação, que assume diferentes modalidades, nomeadamente: formação inicial; a formação especializada e a formação contínua.

Dar corpo a esta dimensão formativa, ética, política e prática, evidenciando o compromisso com a inclusão, exige mudanças e desafios na profissão docente, gerando inseguranças e dúvidas, mas também esperanças numa educação onde prevaleça os princípios e os valores de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

Defender os princípios e os valores da educação inclusiva implica o respeito ao outro na sua diferença, portanto a educação concebida de modo ético, que precisa que alguém a realize na sua prática, buscando e encontrando a felicidade do outro.

A ética na profissão docente deve estar em sintonia com a sua “prática que deve pressupor uma ação afetiva e ética, que liga, toca, desperta, compreende, encaminha e partilha. Deve buscar apreender conceitos, técnicas, saberes, que sejam significativos, transformadores, construtores de pessoas, através de procedimentos relacionais, desafiadores, geradores de seres humanos e não apenas de pessoas” (Lodi, 2010, p.79), uma educação que educa para os valores altruístas, que concilia os direitos individuais com as responsabilidades interpessoais e coletivas.

Só através de um processo contínuo e integrado com toda a comunidade, utilizando todos os recursos disponíveis, podemos vivenciar esta aprendizagem contextualizada, como também formar pessoas cientes da importância da prática e exercício ético em todos os ambientes em que se convive (Estrela, 2010).

Para que se faça cumprir este desígnio educativo, cívico e ético, é necessário o comprometimento dos professores.

Face às mudanças que ocorrem no mundo nas suas diferentes vertentes, sejam de ordem pessoal, profissional, social, laboral e outras, resultado dos avanços tecnológicos que nos impulsionam para novas formas de viver e sentir o mundo, novas formas de ver o próprio homem, urge considerar que estas implicações também chegam à escola, aos alunos, às famílias e aos docentes. Deste modo, é cada vez mais importante os docentes munirem-se de uma “pedagogia que começa pelo respeito ao outro, à humanidade que se mostra a partir de outrem” (Lodi, 2010, p.78).

Acredita-se na educação como espaço de encontro, de acolhimento, de resposta ao outro na sua diferença. Assim, a ética na profissão docente ganha uma maior relevância porque será a partir dela, das suas atitudes, da maneira como organiza os conteúdos, como elabora as aulas, como se relaciona com os seus alunos e com os seus pares, a família e a

comunidade, da forma como lida com os seus preconceitos e conceitos que outros valores e virtudes poderão ser definidos como determinantes na sua atividade docente.

Os professores são elementos fundamentais no processo de inclusão, onde é fundamental que esses estejam sintonizados com esses valores e, simultaneamente, se atualizem em termos formativos para que a mudança se faça e se reflita na sua ética e prática profissional. Esta nova realidade educativa implica o esclarecimento de todos os atores da sociedade, mas de forma particular os professores.

Deste modo podemos afirmar que este Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, reflete vários valores, normas e medidas a realizar na escola com professores, alunos e respetivas lideranças escolares, bem como as famílias e a comunidade no seu todo, sem menosprezar o papel central do professor que tem neste novo paradigma inclusivo, tão exigente e apaixonante, cujo desempenho do educador se deve nortear pela “Declaração Universal dos Direitos do Homem e outros valores éticos que lhe permitam respeitar os princípios de bem-fazer, justiça e amor” (Estrela, 2010, p. 76)

Parece evidente que os professores para estarem verdadeiramente comprometidos com a educação inclusiva e para desenvolver de forma efetiva uma prática pedagógica de acordo com espírito do Decreto-Lei n.º 54/2018 precisam assegurar tais princípios fundamentais da educação inclusiva, as suas normas e medidas, bem como, as suas opções metodológicas, sem esquecer a importância da formação específica dos docentes, não descurando à luz do sistema educativo uma visão mais alargada no âmbito da formação inicial e contínua dos professores.

A formação inclusiva constitui um dever e uma obrigação e um direito que os professores devem ter oportunidade de desenvolver nas suas carreiras e no seu compromisso para com esta nova realidade educativa. Contudo, é necessário que essa oferta formativa seja consistente e efetiva, que seja realizada pelos profissionais e vivida e envolvida em práticas inclusivas, para que se passa dum aparente consentimento relativamente à educação

inclusiva, para uma efetiva ação prática, suportada em opções metodológicas fundamentadas, nomeadamente, através de uma abordagem multinível e o desenho universal para a aprendizagem, integradas e articuladas de forma flexível, onde a escola constitui um espaço privilegiado de interação que proporciona políticas e ambientes estimulantes e ricos a todos os alunos independentemente das suas características, possam ter acesso às aprendizagens, possam participar e possam ter sucesso educativo.

## **Parte II – Estudo Empírico**

### **Capítulo II – Problematização e Metodologia de Estudo**

#### **2.1 Questão de investigação.**

A questão-base deste estudo é verificar o que mudou com o Decreto-Lei 54/2018 na perspetiva dos docentes tendo em conta as dimensões do estudo, a política e ambiente escolar, cruzando estas dimensões com os dados pessoais e profissionais dos professores, em particular com a formação específica na área da educação inclusiva e na área das necessidades educativas especiais.

Assim, perspetivar a educação inclusiva implica considerar várias dimensões que passam pela política e ambiente escolar, cruzando as questões pessoais e profissionais, em particular, a formação específica dos professores.

Os professores são elementos fundamentais no processo de inclusão, onde é fundamental que esses mesmos profissionais estejam sintonizados com esses valores e princípios e, simultaneamente, se atualizem em termos formativos e éticos para que a mudança se faça e se reflita na sua prática profissional.

As escolas, tal como outros contextos, devem proporcionar políticas e ambientes que acolham a diversidade sem necessidades de acréscimo de adaptação. São as suas características e a sua natureza e os seus atores que tornam a escola inclusiva e não a capacidade de fazer pequenas adaptações ou correções à norma. É nesta medida que os contextos de natureza inclusiva se podem tornar locais de desenvolvimento local (Candeias et al., 2009).

Deste modo, podemos afirmar que este Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho reflete vários valores, normas e medidas a realizar na escola com professores, alunos e respetivas lideranças escolares, bem como as famílias e a comunidade no seu todo.



É necessário que os professores e a escola compreendam a necessidade urgente de obterem formação específica nas áreas da NEE e EI, para poderem estarem mais próximos dos valores e das práticas que esta mudança paradigmática exige a todos, em particular aos professores, à escola e ao sistema educativo num todo.

Precisamos de professores, formativa, técnica e eticamente preparados, para que estes sejam capazes de reconhecer a importância dos contextos da criança e do jovem, da escola, da família e da sociedade em geral, para que os processos de inclusão sejam compreendidos por todos os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem.

## **2.2 Objetivos.**

Para este estudo formulei um problema que pode ser definido do seguinte modo: o que mudou com o Decreto-Lei 54/2018 na perspetiva dos docentes tendo em conta a política e ambiente escolar, cruzando estas dimensões com os dados pessoais e profissionais, sublinhando os aspetos da formação específica na área da educação inclusiva e na área das necessidades especiais.

Para isso, construí um objetivo geral que passou por aferir as perceções dos docentes no que refere à mudança ou não do ambiente escolar inclusivo e amigável de aprendizagem.

### **Objetivos Específicos:**

- I. Aferir a opinião dos docentes no que refere às políticas de educação inclusiva na sua escola;
- II. Identificar na opinião dos docentes o tipo de ambiente inclusivo da sua escola;
- III. Aferir a existência ou não de formação específica sobre educação inclusiva e de necessidades educativas especiais no desenvolvimento profissional dos docentes.

- IV. Para relacionar os diferentes dados do estudo procedemos à análise de todos estes dados tendo como base de reflexão a necessidade de se constituir um *Triângulo Ambiental Inclusivo* que atende aos direitos das crianças e jovens e que se operacionaliza com professores informados e formados na área da educação inclusiva e na área das necessidades educativas especiais que facilitem políticas e ambientes inclusivos amigos da aprendizagem.

### **2.3 Método.**

O estudo empírico constituiu-se em abordar como é que os professores percecionam a política da sua escola e ambiente escolar à luz do Decreto-lei n.º 54/2018, verificando a importância destes possuírem ou não formação específica nas áreas da escola inclusiva e nas áreas das necessidades educativas especiais à luz do paradigma da EI.

Para a realização do estudo recorreu-se a um instrumento de recolha de dados de carácter quantitativo, inquérito por questionário, com tratamento de dados estatísticos através do software SPSS.

Foi realizado um inquérito por questionário distribuído aos professores de todos os ciclos do ensino obrigatório, a todas as escolas públicas do concelho de Amarante.

Este inquérito permitiu questionar os professores sobre as seguintes dimensões: i) política da escola; ii) ambiente escolar; bem como, iii) aferir se os professores possuem ou não formação específica nas áreas da educação inclusiva e nas áreas das necessidades educativas especiais, bem como tratar dos dados pessoais e profissionais dos professores.

A pluralidade das questões formuladas no questionário passou por saber como é que os professores se colocam perante as dimensões, nomeadamente, as políticas da sua escola e o respetivo ambiente escolar, extraíndo dessas respostas pontos de encontro e desencontro com

a sua formação específica nas áreas das NEE e EI, e situar a amostra em termos pessoais e profissionais nos aspetos considerados mais revelantes para o estudo.

A investigação quantitativa tem sido o paradigma dominante da investigação em Educação, mas esta apresenta limitações, não se sabendo ao certo como determinar até que ponto os resultados obtidos são generalizáveis à população. Uma forma de tentar solucionar este problema é a seleção aleatória dos sujeitos, a qual permite generalizar os resultados da investigação. Assim, a utilização de técnicas estatísticas permite um maior controlo. O método quantitativo é mais empirista e menos holístico, apresenta uma possibilidade menor de criação de ideias e teorias, é mais objetivo e trabalha mais com dados estatísticos. De acordo com Ruiz (2004), o facto de trabalhar mais com as conclusões e com os fins, limita a possibilidade de se chegar aos motivos, aos meios e causas de um determinado fenómeno. Considera-se que o método de investigação que melhor se adequa a este estudo, atendendo ao pouco tempo disponível, é de natureza quantitativa, uma vez que possibilita mais rapidamente o tratamento e análise de dados.

Para dar cumprimento ao objetivo do trabalho, efetuou-se a caracterização da amostra em termos pessoais e profissionais. Relativamente às dimensões do estudo fez-se uma análise dos dados obtidos através da aplicação de um inquérito por questionário, a partir da escala de atitudes de Likert.

Segundo Ajzen (1988), a atitude “é uma predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objecto, pessoa, instituição ou acontecimento”, enquanto que Eagly e Chaiken (1993) assumem que as atitudes são “uma tendência psicológica que se expressa numa avaliação favorável ou desfavorável de uma determinada entidade específica”. (Lima, In: Vala & Monteiro, 2000, p. 188).

Usou-se o recurso ao inquérito por questionário. Com este tipo de investigação foi possível averiguar se as experiências e as perspetivas dos inquiridos se enquadraram nas

dimensões que forma objeto deste estudo, expressas no questionário retirado do Manual de Apoio à Prática (DGE, 2018). Foi possível, com este tipo de metodologia, preservar o anonimato e a confidencialidade, promovendo a imparcialidade nas respostas e minimizarmos eventuais constrangimentos por parte dos sujeitos participantes (Boavista & Amado, 2006).

As questões selecionadas para a elaboração questionário são 7 para os dados pessoais e profissionais e 13 retiradas do Manual de Apoio à Prática para uma Educação Inclusiva do Anexo 3 (DGE, 2018), onde se procura obter informações sobre a opinião dos docentes relativamente a estas duas dimensões. Usa-se uma escala que possui os 13 itens, em formato Likert, de 5 níveis de ponderação: Discordo totalmente; Discordo; Concordo; Concordo totalmente; Não sei. Sendo a pontuação de cada item mais negativo ou mais positivo, ou sendo a opção "Não sei" sinalizada quando, por falta de conhecimento, não é possível uma verdadeira avaliação da frase.

Na primeira dimensão – políticas na sua escola- tive em conta sete questões que são:

- Tem uma política clara sobre educação inclusiva?
- Trabalha em parceria com organizações da comunidade que apoiam a escola na implementação de uma educação inclusiva?
- Revela evidências de que a direção e os professores compreendem a natureza e a importância de uma educação inclusiva?
- Fez uma lista de barreiras que impedem a escola de desenvolver um ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem e uma lista com formas de ultrapassar essas barreiras?
- Permite aos seus docentes flexibilidade para procurarem e implementarem métodos de ensino inovadores que ajudem as crianças a aprender?
- Relaciona-se com a comunidade, é responsiva às suas necessidades e proporciona «troca de ideias» para despoletar práticas inclusivas?

- Responde às necessidades dos seus profissionais?

Numa segunda dimensão – ambiente escolar na sua escola – tive como base seis questões:

- Tem os apoios necessários, bem como mecanismos de monitorização e supervisão?
- As instalações da escola são acessíveis?
- Existe um ambiente saudável e acolhedor?
- Serve e/ou vende alimentos saudáveis e nutritivos?
- Tem profissionais especializados que apoiam os docentes, restante comunidade educativa, pais e alunos?

- O enfoque é colocado no trabalho em equipa entre professores e alunos?

O intuito do estudo é que as respostas possam ajudar a revelar como estes profissionais percecionam estas dimensões, tendo em conta a prática formativa destes.

Paralelamente, vamos cruzar as dimensões do estudo confrontando-as com os dados pessoais e profissionais considerados mais relevantes, utilizando a análise estatística software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 25.0 para Windows

## **2.4 Estatística.**

A análise estatística envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e respetivos desvios-padrão) e estatística inferencial. O nível de significância para rejeitar a hipótese nula foi fixado em  $\alpha \leq .05$ . Utilizou-se o coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach, o teste t de Student para uma amostra, o teste t de Student para amostras emparelhadas, o teste t de Student para amostras independentes, a Anova One-Way, a análise fatorial em componentes principais (ACP), o teste de Mann-Whitney e o teste de Kruskal-Wallis.

A normalidade de distribuição foi analisada com o teste de Shapiro-Wilk. Aceitou-se a normalidade de distribuição nas amostras com dimensão superior a 30, de acordo com o teorema do limite Central. A homogeneidade de variâncias foi analisada com o teste de Levene.

A análise estatística foi efectuada com o software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 25.0 para Windows.

## **2.5 Amostra.**

Numa investigação, a amostragem define-se como um processo pelo qual se selecciona um certo número de sujeitos representativos de uma população. A população-alvo foi composta por todos os docentes dos Agrupamentos de Escolas Agrupadas e não Agrupadas do concelho de Amarante de natureza pública, aos quais foi distribuído um inquérito por questionário Google Forms – via correio eletrónico (criado no Google Drive).

A amostra validada foi constituída por 136 professores de todos os ciclos de ensino, incluindo os do jardim-de-infância do concelho. A amostra é, portanto, intencional e não probabilística.

### Capítulo III – Apresentação De Dados, Discussão E Conclusões

#### 3.1 Análise estatística dos dados recolhidos – resultados.

Os dados referem-se a um total de 136 professores. A maioria era do género feminino (71.3%), do escalão etário 51-60 anos (46.3%), licenciada (69.1%) e com mais de 25 anos de experiência.

Tabela 1

*Caracterização Sociodemográfica (N = 136)*

	N	%
Género		
Feminino	97	71,3
Masculino	39	28,7
Idade		
21 – 30	1	,7
31 – 40	9	6,6
41 – 50	53	39,0
51 – 60	63	46,3
> 60	10	7,4
Escolaridade		
Bacharelato	3	2,2
Licenciatura	94	69,1
Curso de Formação Especializada/Pós-Graduação	9	6,6
Mestrado	27	19,9
Doutoramento	3	2,2
<i>Tempo de Experiência</i>		
< 5 anos	2	1,5
5 - 10 anos	2	1,5
11 - 20 anos	19	14,0
20 - 25 anos	43	31,6
> 25	70	51,5

Cerca de 23% dos professores inquiridos leciona no ensino secundário, seguindo-se depois os que lecionam 1.º Ciclo (19.9%) e os que lecionam no 3.º Ciclo/secundário (19.1%).

Tabela 2

*Nível De Ensino Que Leciona*

	N	%
1.º Ciclo	27	19,9
2.º Ciclo	18	13,2
2.º Ciclo, 3.º Ciclo	1	,7
3.º Ciclo	18	13,2
3.º Ciclo, Recrutamento em Educação Especial	1	,7
3.º Ciclo, Secundário	26	19,1
Pré-escolar	8	5,9
Recrutamento em Educação Especial	6	4,4
Secundário	31	22,8
Total	136	100,0

Uma percentagem de 47.8% dos professores possui formação na área da escola inclusiva e 40.4% na área das Necessidades Educativas Especiais. Um terço dos professores possui ambas as formações.

Tabela 3

*Formação*

	N	%
Área da escola inclusiva	65	47,8
Área das Necessidades Educativas Especiais	55	40,4

Dos que tinham formação na área da escola inclusiva a maioria tinha frequentado ações de formação com uma duração mínima de 3 horas e máxima de 6 horas (69.2%).

Tabela 4

*Tipo de formação (EI)*

	N	%
Duração mínima de 3 horas e máxima de 6 horas	45	69,2
Duração mínima de 3 horas e máxima de 6 horas, Curso de Formação Contínua - Duração de 25 horas	1	1,5



	N	%
Duração de 12 horas	1	1,5
Duração de 25 horas	7	10,8
Duração de 50 horas	6	9,2
Curso de Formação Especializada/Pós - Graduação igual ou superior a 250 horas	5	7,7

Dos que tinham formação na área das Necessidades Educativas, a maioria tinha frequentado ações de formação com uma duração mínima de 3 horas e máxima de 6 horas (45.5%).

Tabela 5

*Tipo De Formação (NEE)*

	N	%
Duração mínima de 3 horas e máxima de 6 horas	25	45,5
Duração mínima de 3 horas e máxima de 6 horas, Curso de Formação Contínua - Duração de 50 horas	1	1,8
Curso de Formação Contínua - Duração de 12 horas	2	3,6
Curso de Formação Contínua - Duração de 25 horas	8	14,5
Curso de Formação Contínua - Duração de 50 horas	5	9,1
Curso de Formação Especializada/Pós - Graduação igual ou superior a 250 horas	14	25,5

Nas tabelas 6 e 7 pode apreciar-se as respostas dos professores às questões relacionadas com a política da escola e do ambiente escolar. Em cinza claro realço as respostas mais frequentes (moda). Assim, nas questões relacionadas com a política de escola a questão que motivou uma maior percentagem de concordâncias foi “Tem uma política clara sobre educação inclusiva?” (80.9%), enquanto a questão “Fez uma lista de barreiras que impedem a escola de desenvolver um ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem e uma lista com formas de ultrapassar essas barreiras?” foi a que motivou maiores discordâncias (36%).

Tabela 6

*Políticas de Escola (%)*

	1	2	3	4	5	M	DP
Tem uma política clara sobre educação inclusiva.	2,2%	10,3%	6,6%	57,4%	23,5%	3,90	,95
Trabalha em parceria com organizações da comunidade que apoiam a escola na implementação de uma educação inclusiva.	2,2%	11,8%	14,7%	48,5%	22,8%	3,78	1,00
Revela evidências de que a direção e os professores compreendem a natureza e a importância de uma educação inclusiva.	2,2%	10,3%	7,4%	52,9%	27,2%	3,93	,98
Fez uma lista de barreiras que impedem a escola de desenvolver um ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem e uma lista com formas de ultrapassar essas barreiras.	8,8%	27,2%	26,5%	29,4%	8,1%	3,01	1,12
Permite aos seus docentes flexibilidade para procurarem e implementarem métodos de ensino inovadores que ajudem as crianças a aprender.	2,9%	11,8%	5,9%	52,9%	26,5%	3,88	1,03
Relaciona-se com a comunidade, é responsiva às suas necessidades e proporciona "troca de ideias" para despoletar práticas inclusivas	1,5%	14,0%	8,8%	55,1%	20,6%	3,79	,97
Responde às necessidades dos seus profissionais	2,9%	15,4%	4,4%	61,0%	16,2%	3,72	1,01

*Legenda:* 1 - Discordo totalmente 2 – Discordo 3 - NC/ND 4 – Concordo 5 - Concordo totalmente

Assim, nas questões relacionadas com o ambiente escolar, a questão que motivou uma maior percentagem de concordâncias foi “Existe um ambiente saudável e acolhedor?” (89.7%), enquanto a questão “Tem os apoios necessários, bem como mecanismos de monitorização e supervisão?” foi a que motivou maiores discordâncias (26.5%).

Tabela 7

*Ambiente Escolar (%)*

	1	2	3	4	5	M	DP
Tem os apoios necessários, bem como mecanismos de monitorização e supervisão	4,4%	22,1%	10,3%	54,4%	8,8%	3,41	1,06
As instalações da escola são acessíveis	2,9%	14,7%	0,0%	49,3%	33,1%	3,95	1,09
Existe um ambiente saudável e acolhedor	2,2%	8,1%	0,0%	58,1%	31,6%	4,09	,91
Serve e/ou vende alimentos saudáveis e nutritivos	2,2%	11,8%	11,0%	49,3%	25,7%	3,85	1,01
Tem profissionais especializados que apoiam os docentes, restante comunidade educativa, pais e alunos	2,2%	11,0%	4,4%	58,1%	24,3%	3,91	,96
O enfoque é colocado no trabalho em equipa entre professores e alunos	0,7%	13,2%	2,9%	56,6%	26,5%	3,95	,95

*Legenda:* 1 - Discordo totalmente 2 – Discordo 3 - NC/ND 4 – Concordo 5 - Concordo totalmente

A análise da estrutura relacional das questões relacionadas com a Políticas de Escola e com o Ambiente Escolar foi efetuada através da análise fatorial exploratória (AFE) em componentes principais sobre a matriz das correlações. Os fatores comuns retidos foram os que apresentaram um eigenvalue superior a 1. A validade da análise fatorial foi feita através do KMO e teste de Bartlett e indica-nos valores aceitáveis para a sua prossecução. A análise fatorial quer das Políticas de Escola quer do Ambiente Escolar convergiram para uma solução com fator que explica, respetivamente 57.1% e 45.4% da variância total. Demonstra-se assim a unidimensionalidade dos construtos analisados.

Tabela 8

*Análise Fatorial Exploratória*

	KMO	Teste de Bartlett	Dimensões	Variância explicada
Política da escola	.871	.001***	1	57.13
Ambiente escolar	.763	.001***	1	45.45

A consistência interna, avaliada com o coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach, varia entre um mínimo de .742 (razoável) a um máximo de .866 (bom). A categorização dos valores de Alfa segue o referenciado em Hill (2009).

Tabela 9

*Consistência Interna*

	Alfa de Cronbach	Nr de itens
Política da escola	.866	7
Ambiente escolar	.742	6

A estatística descritiva dos valores obtidos nas dimensões Políticas de Escola e Ambiente Escolar pode ser apreciada na tabela seguinte. As médias são significativamente ( $p < .001$ ) acima do ponto médio da escala de avaliação (3 – Nem concordo nem discordo). O valor mais elevado foi obtido na Ambiente Escolar (3.85). A média desta dimensão é significativamente superior à média da dimensão Políticas de Escola  $t(135) = -2.522, p = .013$ , o que significa que há uma percepção mais favorável do Ambiente Escolar.

Tabela 10

*Estatísticas Descritivas*

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Política da escola	1,14	5,00	3,71	,75
Ambiente escolar	1,67	5,00	3,85	,66

*Legenda:* 1 – Discordo totalmente 5 – Concordo totalmente

*Formação em escola inclusiva*

Quando comparamos os professores com formação e sem formação na área da escola inclusiva relativamente às respostas sobre as políticas de Escola e Ambiente Escolar encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 11

*Comparação Por Formação Em EI*

	Não		Sim		Sig.
	M	DP	M	DP	
<b><i>Políticas de escola</i></b>	3,57	,75	3,87	,72	.021*
Tem uma política clara ...	3,80	,98	4,00	,92	,186
Trabalha em parceria ...	3,61	1,01	3,97	,97	,017**
Revela evidências ...	3,79	1,01	4,08	,92	,056
Fez uma lista de barreiras ...	2,93	1,03	3,09	1,21	,357
Permite aos seus ...	3,65	1,00	4,14	1,00	,001***
Relaciona-se com a comunidade...	3,65	,94	3,95	,99	,024*
Responde às necessidades ...	3,59	,95	3,86	1,06	,031*
<b><i>Ambiente escolar</i></b>	3,77	,64	3,95	,66	.120
Tem os apoios necessários...	3,30	1,06	3,54	1,06	,130
As instalações da escola são ...	4,07	,96	3,82	1,21	,354
Existe um ambiente saudável ...	4,07	,92	4,11	,92	,787
Serve e/ou vende alimentos ...	3,62	1,02	4,09	,95	,003**
Tem profissionais especializados ...	3,76	,95	4,08	,96	,018*
O enfoque é colocado no trabalho ...	3,83	1,01	4,08	,85	,156

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

*Políticas de escola*,  $t(134) = -2.337$ ,  $p = .021$ , a percepção é significativamente mais favorável nos professores com formação na área da escola inclusiva (3.87 vs 3.57).

*Trabalha em parceria com organizações da comunidade que apoiam a escola na implementação de uma educação inclusiva*,  $Z = -2.397$ ,  $p = .017$ , a concordância com a afirmação é significativamente mais elevada nos professores com formação na área da escola inclusiva (3.97 vs 3.61).

*Permite aos seus docentes flexibilidade para procurarem e implementarem métodos de ensino inovadores que ajudem as crianças a aprender*,  $Z = -3.440$ ,  $p = .001$ , a concordância com a afirmação é significativamente mais elevada nos professores com formação na área da escola inclusiva (4.14 vs 3.65).

*Relaciona-se com a comunidade, é responsiva às suas necessidades e proporciona "troca de ideias" para despoletar práticas inclusivas*,  $Z = -2.256$ ,  $p = .024$ , a concordância com a afirmação é significativamente mais elevada nos professores com formação na área da escola inclusiva (3.95 vs 3.65).

*Responde às necessidades dos seus profissionais*,  $Z = -2.157$ ,  $p = .031$ , a concordância com a afirmação é significativamente mais elevada nos professores com formação na área da escola inclusiva (3.86 vs 3.59).

*Serve e/ou vende alimentos saudáveis e nutritivos*,  $Z = -2.157$ ,  $p = .003$ , a concordância com a afirmação é significativamente mais elevada nos professores com formação na área da escola inclusiva (4.09 vs 3.62).

*Tem profissionais especializados que apoiam os docentes, restante comunidade educativa, pais e alunos*,  $Z = -2.157$ ,  $p = .018$ , a concordância com a afirmação é significativamente mais elevada nos professores com formação na área da escola inclusiva (4.08 vs 3.76).

### *Formação em NEE*

Quando comparamos os professores com formação e sem formação na área das necessidades educativas especiais no que se refere às respostas sobre as políticas de Escola e Ambiente Escolar não encontramos diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 12

### *Comparação Por NEE*

	Não		Sim		Sig.
	M	DP	M	DP	
<b><i>Políticas de escola</i></b>	3,65	,77	3,79	,72	.296
Tem uma política clara ...	3,88	1,03	3,93	,84	,885
Trabalha em parceria ...	3,65	1,10	3,96	,82	,122

	Não		Sim		Sig.
	M	DP	M	DP	
Revela evidências ...	3,84	1,04	4,05	,87	,267
Fez uma lista de barreiras ...	2,90	1,12	3,16	1,10	,180
Permite aos seus ...	3,85	1,00	3,93	1,07	,448
Relaciona-se com a comunidade...	3,74	1,00	3,87	,94	,383
Responde às necessidades ...	3,75	,97	3,67	1,07	,818
<b>Ambiente escolar</b>	3,88	,71	3,82	,57	,654
Tem os apoios necessários...	3,43	1,07	3,38	1,06	,804
As instalações da escola são ...	4,01	1,03	3,85	1,18	,498
Existe um ambiente saudável ...	4,11	1,00	4,05	,78	,203
Serve e/ou vende alimentos ...	3,86	1,02	3,82	1,00	,716
Tem profissionais especializados ...	3,93	,98	3,89	,94	,659
O enfoque é colocado no trabalho ...	3,94	1,04	3,96	,79	,614

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

### *Tempo de experiência*

Quando comparamos os professores nas respostas sobre as políticas de Escola e Ambiente Escolar em função do tempo de experiência na profissão encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 13

### *Comparação Por Tempo De Experiência*

	< 20 anos		20-25		> 25 anos		Sig.
	M	DP	M	DP	DP	DP	
<b>Políticas de escola</b>	3,89	,65	3,80	,76	3,60	,76	,166
Tem uma política clara ...	4,09	,95	3,88	,93	3,84	,97	,430
Trabalha em parceria ...	3,83	1,03	3,74	1,07	3,79	,96	,973
Revela evidências ...	4,04	,82	3,95	,97	3,87	1,03	,841
Fez uma lista de barreiras ...	3,13	1,01	3,23	1,09	2,83	1,15	,178
Permite aos seus ...	4,09	,60	4,02	1,03	3,73	1,12	,257
Relaciona-se com a comunidade...	4,04	,77	3,98	,96	3,60	1,01	,048*
Responde às necessidades ...	4,04	,93	3,84	,97	3,54	1,03	,036*
<b>Ambiente escolar</b>	4,00	,45	3,90	,70	3,78	,68	,337
Tem os apoios necessários...	3,70	,93	3,51	,96	3,26	1,15	,219
As instalações da escola são ...	3,78	1,04	4,00	1,13	3,97	1,09	,522
Existe um ambiente saudável ...	4,30	,47	4,16	1,00	3,97	,96	,246

	< 20 anos		20-25		> 25 anos		
	M	DP	M	DP	DP	DP	Sig.
Serve e/ou vende alimentos ...	4,00	,85	3,77	1,11	3,84	1,00	,848
Tem profissionais especializados ...	4,04	,98	3,91	,95	3,87	,98	,681
O enfoque é colocado no trabalho ...	4,17	,83	4,09	,95	3,79	,96	,069

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

Relaciona-se com a comunidade, é responsiva às suas necessidades e proporciona "troca de ideias" para despoletar práticas inclusivas,  $\chi^2 (2) = 6.083$ ,  $p = .048$ , a concordância com a afirmação é significativamente mais elevada nos professores com mais 20-25 anos de experiência quando comparados com os com mais de 25 anos de experiência (3.98 vs 3.60).

Responde às necessidades dos seus profissionais,  $\chi^2 (2) = 6.655$ ,  $p = .036$ , a concordância com a afirmação é significativamente mais elevada nos professores com menos de 20 anos de experiência quando comparados com os com mais de 25 anos de experiência (4.04 vs 3.54).

### 3.2 Discussão e conclusões

É fundamental que haja uma cultura e um ambiente inclusivo em que os professores compreendam a necessidade urgente de obterem formação específica nas áreas da educação inclusiva para poderem estarem mais próximos dos valores e das práticas que esta mudança paradigmática exige a todos. Esta cultura inclusiva dirige-se em particular aos professores e ao sistema educativo num todo, tendo como missão garantir a todos os alunos o acesso a uma educação de qualidade e assegurar a plena participação e integração na sociedade; considera-se que a escola em geral e a sala de aula em particular constituem ambientes prioritários para o desenvolvimento de uma educação inclusiva (UNESCO, 2001), combatendo-se deste modo a exclusão e a marginalização social (Nunes & Madureira, 2015, p. 28).



Podemos inferir dos dados obtidos no estudo que relativamente às questões relacionadas com a Política da Escola e do Ambiente Escolar “Fez uma lista de barreiras que impedem a escola de desenvolver um ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem e uma lista com formas de ultrapassar essas barreiras?” foi a que motivou maiores discordâncias (36%). Nas questões relacionadas com o ambiente escolar “Tem os apoios necessários, bem como mecanismos de monitorização e supervisão?” foi a que motivou maiores discordâncias (26.5%).

Nas questões relacionadas com a Política de Escola a questão que motivou uma maior percentagem de concordâncias foi “Tem uma política clara sobre educação inclusiva?” (80.9%). Nas questões relacionadas com o Ambiente Escolar, a questão que motivou uma maior percentagem de concordâncias foi “Existe um ambiente saudável e acolhedor?” (89.7%).

Podemos constatar que a lei só por si não resolve os problemas que existem na escola. Como refere Bairrão (1998) existe uma discrepância entre os conhecimentos que a lei implica e depois a sua tradução na vida das escolas, dos professores e nos alunos.

No estudo o valor mais elevado obtido foi no Ambiente Escolar em detrimento das Políticas da Escola, o que significa uma perceção mais favorável do Ambiente escolar por parte dos professores inquiridos.

Parece fundamental que o processo de ensino e aprendizagem assente e se ligue a uma educação autêntica libertadora e problematizadora defendida por Freire (2003) e uma educação ecológica onde todos interagem e beneficiam defendida por Bronfenbrenner (1979), esta visões aproximam-nos mais de um compromisso ético, ambiental e pedagógico relativamente aos princípios da EI em paralelo com os contextos de Política de Escola e Ambiente Escolar, indispensáveis para uma cultura de escola inclusiva.

Quando comparamos os professores com formação e sem formação na área da escola inclusiva às respostas sobre políticas de Escola e Ambiente Escolar verificamos nas *Políticas de escola*, a percepção é significativamente mais favorável nos professores com formação na área da escola inclusiva (3.87 vs 3.57).

Parece fundamental que para os professores estarem mais bem preparados devam reconhecer a importância da formação para compreenderem melhor a forma de atuar perante os contextos da criança e do jovem, da escola e da família. Como refere o estudo levado a cabo a percepção é muito mais favorável nos professores com formação na área da escola inclusiva (3.87 vs 3.57). Deste modo, o papel do professor é considerado um fator determinante para o sucesso ou não da prática da educação inclusiva, parece sensato dizer que este sucesso depende, em grande parte, dos professores possuírem conhecimentos, capacidades e competências necessários para a aplicarem na prática (Cardona, 2009), sendo a formação em educação inclusiva de capital importância, quer ao nível da formação inicial, quer da formação contínua, quer, ainda, da formação especializada – pós-graduação. O Relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS, 2011) salienta, também, que a formação apropriada dos professores regulares pode reverter na melhoria da sua confiança e das suas capacidades para a educação de crianças e jovens com diversas necessidades.

Uma abordagem inclusiva, para ser bem-sucedida, requer professores habilitados, com poder e capacidade de modificar o currículo e de adotar pedagogias inclusivas para acomodar a diversidade das necessidades dos estudantes dentro das salas de aula, tornando-os, também, profissionais reflexivos independentes (Forlin, 2010).

Os professores para estarem verdadeiramente comprometidos com a educação inclusiva e para desenvolver de forma efetiva uma prática pedagógica de acordo com o espírito do Decreto-Lei n.º 54/2018, implica não descurar a importância da formação específica dos docentes na área da EI e na área da ética profissional.

*Trabalha em parceria com organizações da comunidade que apoiam a escola na implementação de uma educação inclusiva*, a concordância com a afirmação é significativamente mais elevada nos professores com formação na área da escola inclusiva (3.97 vs 3.61).

Uma escola que trabalha as parcerias com organizações da comunidade vai de encontro aos princípios de uma escola inclusiva que desafia os seus profissionais para os seus direitos e deveres que deve inspirar o seu ideal de serviço.

*Permite aos seus docentes flexibilidade para procurarem e implementarem métodos de ensino inovadores que ajudem as crianças a aprender*, a concordância com a afirmação é significativamente mais elevada nos professores com formação na área da escola inclusiva (4.14 vs 3.65).

Para termos docentes flexíveis, implica desenvolver processos de planificação que disponibilizem formas diversificadas de motivação e envolvimento dos alunos, que equacionem múltiplos processos de apresentação de conteúdos a aprender, possibilitando a utilização de diversas formas de ação e expressão por parte dos alunos (Nunes & Madureira, 2015).

Podemos inferir do estudo que a formação na área da escola é um elemento facilitador relativamente às seguintes questões:

*Relaciona-se com a comunidade, é responsiva às suas necessidades e proporciona "troca de ideias" para despoletar práticas inclusivas*, a concordância com a afirmação é significativamente mais elevada nos professores com formação na área da escola inclusiva (3.95 vs 3.65).

*Responde às necessidades dos seus profissionais*, a concordância com a afirmação é significativamente mais elevada nos professores com formação na área da escola inclusiva (3.86 vs 3.59).

*Serve e/ou vende alimentos saudáveis e nutritivos*, a concordância com a afirmação é significativamente mais elevada nos professores com formação na área da escola inclusiva (4.09 vs 3.62).

*Tem profissionais especializados que apoiam os docentes, restante comunidade educativa, pais e alunos*, a concordância com a afirmação é significativamente mais elevada nos professores com formação na área da escola inclusiva (4.08 vs 3.76).

Só é possível criar condições políticas e ambientes inclusivos se houver por parte dos docentes práticas formativas que lhes proporcionem instrumentos metodológicos e motivacionais, geradores de um olhar inclusivo e eticamente responsável.

Esta mudança de transição de um currículo inacessível para um acessível envolve a formação de docentes, e implica necessariamente tempo (Edyburn, 2010). Parece claro que não tem existido esse tempo para os professores. Sublinha ainda a necessidade de formação, perspetivando uma abordagem multinível assente no Desenho Universal para Aprendizagem que permite aos docentes desenvolver planos de trabalho que têm em conta a diversidade dos alunos, considerando o que aprendem, como aprendem e porque aprendem, flexibilizando o acesso à escola, à sala de aula e ao currículo e aos recursos materiais e humanos que necessitam para aprender (Rapp, 2014).

Ter um professor reflexivo e crítico, ética e politicamente comprometido, colaborativo, integrado na comunidade, onde acredita que a escola inclusiva é a forma mais democrática para assegurar a todos os alunos oportunidades de realização social, cultural, cívica e académica, mas é simultaneamente, um maior desafio à sua profissionalidade e ao seu profissionalismo docente (Estrela, 2014).

As escolas têm cada vez mais de estar preparadas para uma heterogeneidade de públicos que chegam à escola, o que as obriga a estarem equipadas e habilitadas por parte dos seus professores, para que estes assumam uma postura colaborativa e cooperativa para que

essa mudança paradigmática se traduza para os profissionais numa nova lógica formativa e ética que se efetive e se reflita depois na prática da atividade docente.

Do estudo levado a cabo, pode inferir-se que os professores inquiridos que têm formação na área da escola inclusiva possuem uma percepção significativamente mais favorável face às políticas e ao ambiente inclusivo, comparativamente aos que não têm essa formação. Pode verificar-se também que relativamente aos professores que tinham formação na área da escola inclusiva a maioria 69,2% tinha frequentado ações de formação com uma duração mínima de 3 horas e máxima de 6 horas, bem como os que tinham formação na área das Necessidades Educativas, a maioria tinha frequentado ações de formação com uma duração mínima de 3 horas e máxima de 6 horas, situou-se nos 45,5%, verificando-se uma menor frequência em formações com duração mais longa, não sendo o ideal, é o que podemos inferir dos dados obtidos do estudo.

Relativamente às questões relacionadas com a política de escola, a questão que motivou uma maior percentagem de concordâncias foi “Tem uma política clara sobre educação inclusiva?” (80.9%), enquanto que a questão “Fez uma lista de barreiras que impedem a escola de desenvolver um ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem e uma lista com formas de ultrapassar essas barreiras?” foi a que motivou maiores discordâncias (36%).

Nas questões relacionadas com o ambiente escolar, a questão que motivou uma maior percentagem de concordâncias foi “Existe um ambiente saudável e acolhedor?”, enquanto que a questão “Tem os apoios necessários, bem como mecanismos de monitorização e supervisão?” foi a que motivou maiores discordâncias.

Como refere o Decreto – Lei n.º 54/2018, de 6 de julho altera-se os mecanismos de avaliação, passando a organização e funcionamento das estruturas de apoio a serem constituídas pelo Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) que deve constituir um espaço dinâmico, plural e agregador dos recursos humanos e materiais, mobilizando para a inclusão

os saberes, as competências existentes na escola, valorizando a experiência e os saberes de todos e por equipas multidisciplinares na condução do processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em função das características de cada aluno, acompanhando e monitorizando a eficácia dessas mesmas medidas, reforçando o envolvimento de todos, começando pelo próprio aluno, docentes, pais ou encarregados de educação e outros técnicos.

Quando comparamos os professores com formação e sem formação na área da escola inclusiva relativamente às respostas sobre as políticas de Escola e Ambiente Escolar, encontramos diferenças estatisticamente significativas em todos os itens, onde a perceção é significativamente mais favorável nos professores com formação na área da escola inclusiva.

Por outro lado, quando comparamos os professores com formação e sem formação na área das necessidades educativas especiais nas respostas sobre as políticas de Escola e Ambiente Escolar, não encontramos diferenças estatisticamente significativas.

Já quando comparamos os professores nas respostas sobre as políticas de Escola e Ambiente Escolar em função do tempo de experiência na profissão, encontramos as diferenças estatisticamente significativas, em dois itens: *relaciona-se com a comunidade, é responsiva às suas necessidades e proporciona "troca de ideias" para despoletar práticas inclusivas*, verifica-se que a concordância com a afirmação é significativamente mais elevada nos professores com 20-25 anos de experiência quando comparados com os com mais de 25 anos de experiência; no que concerne à afirmação *responde às necessidades dos seus profissionais*, verifica-se a concordância com a afirmação é significativamente mais elevada nos professores com menos de 20 anos de experiência quando comparados com os com mais de 25 anos de experiência.

Uma futura investigação poderia passar por verificar se a formação específica na área da educação inclusiva e na área da ética profissional determina a forma como olhamos e

trabalhamos com os alunos e como legitimamos ou não este novo paradigma inclusivo, acrescentando às dimensões deste estudo, as capacidades, conhecimento e atitudes dos professores, o desenvolvimento profissional destes, os alunos, os conteúdos académicos, avaliação e comunidade, utilizando na totalidade o Anexo 3 do Manual de Apoio à Prática (DGE, 2018).

Mais do que resultados, o importante é compreender a necessidade de realizar uma dialética entre o que pensamos e o que fazemos efetivamente, ou seja, entre a teoria e a prática. Para isso, é necessária uma convergência efetiva para uma EI, que dependerá, entre outras coisas, de políticas e ambientes definidos pelo Ministério da Educação, pelas escolas, pelos professores, onde seja possível criar as condições de operacionalização necessárias para a sua concretização, onde os professores possam ter um papel ativo e comprometido com os objetivos que esta EI promove e pratica, numa mudança tão exigente, mas ao mesmo tempo tão desafiadora para a profissão docente.

Sendo a escola um espaço privilegiado para criar políticas e ambientes amigáveis de aprendizagem estimulantes e ricos, para que seja possível um desenvolvimento adequado a cada indivíduo. No entanto, sem uma formação capaz e geradora de mudança por parte dos professores será muito mais difícil implementar estratégias que têm em conta a turma como entidade heterogénea. Deste modo, é fundamental que os professores saibam pôr em prática atividades e estratégias que vão de encontro aos pressupostos que subjazem da educação inclusiva. Podemos dizer que na prossecução de educação inclusiva a formação contínua é certamente um fator facilitador de inclusão, “não resolve tudo, como é óbvio, no entanto, mas alerta para um outro olhar, de modo que os alunos não fiquem remetidos às suas dificuldades, independentemente da sua natureza” (Silva, 2019, p.119).

De acordo com a nossa perceção, a dificuldade dos professores reside na operacionalização de conceitos e nas opções metodológicas com as quais podem concordar,

como foi o caso deste estudo, mas que lhe são familiares apenas teoricamente, porque em relação a sua ação prática permanecem ainda distantes desta cultura inclusiva.

Neste momento estamos perante uma escola legislativamente inclusiva, mas que continua a ser múltiplas vezes segregadora em função de práticas que aí se desenvolvem, em nome de uma proclamada inclusão que os documentos legais legitimam. Claro está, que a inclusão educativa vai para além do enquadramento legal que a suporta e que é, obviamente, fundamental, mas insuficiente. Não basta legislar, é necessário criar as condições de políticas e ambientes inclusivos onde o *Triângulo Ambiental Inclusivo* possa ter um lugar e se possa constituir como uma mais-valia para o processo de ensino e aprendizagem, onde a formação inclusiva seja parte integrante da cultura dos professores, alunos, pais e comunidade.

Assim, podemos dizer, que sem uma formação inicial e contínua de professores em educação inclusiva, sem uma ética profissional docente, efetivamente, “nenhum docente está preparado psicologicamente e didacticamente para a inclusão. Mesmo quando está, isso representa um acréscimo de trabalho centrado nos alunos incluídos e no seu ambiente” (Perrenoud, 2010, p. 15). Precisamos de garantir processos formativos aos professores, assegurando as aprendizagens a todos os alunos, bem como a estabelecer as relações necessárias, na sala de aula, nos conteúdos, nos métodos de ensino, nos processos de avaliação, nos objetivos e nas finalidades do ensino e aprendizagem que implicam fundamentalmente o professor e o aluno (Veiga & Araújo, 2007).

Do estudo efetuado, verifica-se que a perceção positiva dos professores relativamente à política e ao ambiente inclusivo da escola, mas esta constatação pode não se traduzir na necessidade destes em beneficiarem de uma formação específica que supere as dificuldades e operacionalizem processos de intervenção pedagógica, de modo a assegurar o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos.



Como constatamos do estudo elaborado, os professores que possuem formação nas áreas da EI estão muito mais sensibilizados para políticas e ambientes mais amigáveis de aprendizagem. Neste sentido, é necessário que a escola, no seu conjunto, perspetive a inclusão como um benefício, proporcionando políticas e ambientes inclusivos e amigáveis da aprendizagem, porque estas contribuem para que todos “cresçam”, de modo a viverem e a conviverem mais adequadamente com a diferença que caracteriza cada um de nós (Silva, 2011).

Apesar da perceção positiva dos professores face à política e ao ambiente inclusivo da escola ser inegavelmente importante, ficar por aqui pode remeter-nos para a conceção de educação inclusiva como uma utopia.

A educação inclusiva não é uma utopia que assenta apenas em valores, embora estes lhe estejam subjacentes, como é óbvio. Acredito ser possível implementá-la, embora estejamos conscientes das dificuldades que envolvem questões desta natureza, nem sempre consensuais.

Do estudo podemos aferir a necessidade das escolas, as suas direções, os seus professores, constituírem-se pilares fundamentais de promoção e criação de políticas e ambientes inclusivos, onde os docentes são convocados para uma formação inicial e continua na área da educação inclusiva, sempre articulados em valores e princípios que entroncam nos direitos das crianças e com as questões da ética da profissionalidade e profissionalização docente, onde, agora, os professores possam estar melhor preparados para responder à diversidade das necessidades de todos os alunos, promovendo a sua participação e a aprendizagem. Importa valorizar a profissão docente, onde a formação contínua de professores deverá adquirir um sentido que valorize não só a aquisição de conhecimentos, mas sobretudo o desenvolvimento de competências e, nesse sentido, que as práticas formativas se articulem com os contextos profissionais dos docentes. A formação contínua deverá ser ajustada à realidade de cada escola e do seu grupo de professores, onde seja

possível transformar o trabalho diário dos docentes em atividades formativas, onde essas práticas tenham de ser significativas e pertinentes para os profissionais. A formação contínua em contexto reúne um conjunto de características que potencializa a resolução e promoção do desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento da organização da Escola.

Construir o *Triângulo Ambiental Inclusivo* implica dar corpo à dimensão política educativa e ambiental da escola, assegurando princípios e valores e práticas educativas, suportadas em medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, evidenciando o compromisso de todos num ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem, que assegure a Equidade, os Direitos, a Participação, os Valores e o Progresso das Crianças, onde estas tenham oportunidade de aprender, e que, simultaneamente, sejam criadas as condições de formação específica na área da EI e na área das NEE geradoras de compromisso, onde todos possam usufruir de todo o processo de ensino e aprendizagem que mobilize os pressupostos que sustentam a EI (Pereira et al., 2018).

Certamente que ainda há um longo caminho a percorrer. Essa mudança passa entre outras coisas, pelas formações, pela criação de espírito de equipa onde haja uma intensa cooperação entre os diversos intervenientes, por um maior envolvimento parental e, também, pela criação de verdadeiros recursos humanos, técnicos e materiais, assentes em valores éticos da profissão docente e em práticas que devem ser construídas através do conhecimento (ninguém pensa no vazio), cultura profissional (compreender o sentido da instituição escolar) o tato pedagógico (saber estar) o trabalho em equipa e o compromisso social (Nóvoa, 2017). Tudo isto concorre mais rapidamente para que uma educação inclusiva não passe de uma utopia, mas com o esforço de todos acredito que se possam ultrapassar as barreiras e os preconceitos que ainda persistem em muitos professores sobre esta nova realidade educativa, social e ética.

## Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: where next?. *Prospect: Quarterly Review of Comparative Education*, 38, 15-34.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2013). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. Cómo podemos hacer progresar las políticas da educación ? In Giné, D. Duran, J. Fonte, & E. Miquel (coord.). *La educación inclusiva. De la exclusion a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori Editorial, S.L.
- Ainscow, M. & Wang, M. (1997). *Caminhos para escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Alves, I. (2019). *International inspiration and national aspirations: inclusive education in Portugal*, International Journal of Inclusive Education. Obtido em: [https://www.researchgate.net/publication/333591862\\_International\\_inspiration\\_and\\_national\\_aspirations\\_inclusive\\_education\\_in\\_Portugal](https://www.researchgate.net/publication/333591862_International_inspiration_and_national_aspirations_inclusive_education_in_Portugal)
- Bairrão, J. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Baptista, J. (2011). *Introdução as ciências da educação: temas e problemas da educação inclusiva*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Boavista, J., & Amado, J. (2006). *Ciências da educação – epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.(2007). The bioecological model of human development. In W. Damon and R.M. Lerner (Eds.). *Handbook of child psychology* (6th Edition), Vol. 1 (pp. 793-828). New Jersey, Hoboken, NJ: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Obtido em:  
[https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie\\_bronfenbrenner\\_the\\_ecology\\_of\\_human\\_developbokos-z1.pdf](https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf)
- Candeias, A. (Coord.). (2009). *Educação inclusiva: concepções e práticas*. CIEP- Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora: Évora, Portugal.  
 Obtido em:  
[https://www.academia.edu/35924292/6.\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Inclusiva\\_-\\_livro.pdf](https://www.academia.edu/35924292/6._Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva_-_livro.pdf)
- Cardona, C. (2009). Teacher education students' beliefs of inclusion and perceived competence to teach students with disabilities in Spain. *Journal of the International Association of Special Education*, 10 (1), 33-41.
- Carrington, S. & Robinson, R. (2006). Inclusive school community: why is it so complex?. *International Journal of Inclusive Education Volume 10* (4-5): pp.323-334. Obtido em:  
<https://doi.org/10.1080/13603110500256137>
- Carrington, S. (2000). *Accommodating the needs of diverse learners: teacher beliefs*. Unpublished doctoral thesis, University of Queensland
- Carvalho, O., & Peixoto, L. (2000). *A escola inclusiva: da utopia à realidade*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Declaração de Madrid. (2010). *Conclusions of the international conference: 'inclusive education: a way to promote social cohesion'. 11–12 March 2010, Madrid*. Obtido em:

[http://www.crrg.pt/estudosProjectos/temasreferencia/def\\_incap/Documents/DECLAR\\_ACAO%20DE%20MADRID.pdf](http://www.crrg.pt/estudosProjectos/temasreferencia/def_incap/Documents/DECLAR_ACAO%20DE%20MADRID.pdf)

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1998). *Adotada e proclamada pela resolução*

*217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas*. Brasília. Unesco Brasília.

Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de Outubro. *Diário da República*, I Série – N.º 193 – 6 de Outubro de 2009. (2009).

Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República* n.º 129/18 – I Série A. (2018).

Decreto-lei n.º. 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República* n.º. 4/08 – I Série A. (2008).

Decreto-lei n.º. 319/1991 de 23 de agosto. *Diário da República* n.º. 123/91 – I Série A. (1991).

Decreto-lei n.º. 54/2018 de 6 de julho, alterado pela Lei 116/2019 de 13 de setembro, *Diário da República* n.º. 176/19 – I Série. (2019).

Decreto-lei n.º. 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República* n.º. 129/18 – I Série A. (2018).

Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*.

Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Manual de apoio à prática - para uma escola inclusiva*.

Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf)

Edyburn, D. (2010). Would you recognise universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second of UDL. *Learning Disabilities Quarterly*, 33,33-41.

Estrela, M. (2010). *Profissão docente- dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.

Estrela, M. (2014). Velhas e novas profissões, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. *Investigar em Educação*, 2 (2), 00-10.

Estrela, M. & Caetano, A. (2012). Reflexões sobre a formação ética inicial de professores.

*Interações*. 21, 219-230. Obtido em:

<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/12312/1/1532-3574-1-PB.pdf>

Federação Nacional da Educação (2019). *Estatuto da carreira docente (com alterações até à Lei n.º 16/2016, de 17 de junho) e diploma da avaliação do desempenho (Decreto regulamentar n.º 26/2012, de 21 de Fevereiro)*. Porto: Federação Nacional da Educação

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. Obtido em: <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1040&context=eei>

Freire, P. (2000). *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Edições Paz e Terra.

Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Edições Paz e Terra.

Freire, P. (2003). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra.

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, XVI, n.º1, 5 – 20.

Lima-Rodrigues, L. (Coord.), Ferreira, A., Trindade, A., Rodrigues, D., Colôa, J., Nogueira, J. et al. (2007). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Lisboa.

Lodi, M. (2010). Ética: os desafios e contradições na profissão docente. *Evidência, Araxá*, 6, p.77-88.

Loureiro, C. (2001). *A Docência como profissão. Culturas dos professores e a (in) diferenciação profissional*. Porto. Edições Asa.

Ministério da Educação. (2007). *Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas, *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126-143.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OMS. (2011). *Relatório mundial sobre a deficiência*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
- Pereira, F. (ed.). (2018). *Para uma educação inclusiva. Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação (DGE).
- Perronoud, P. (2010). Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica dentro das turmas regulares, *Educação Inclusiva*, vol.1, I, 15-18.
- Rapp, W. (2014). *Universal design for learning in action: 100 ways to teach all learners*. Baltimore: Paulo Brookes Publishnig.
- Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Jan-Abril, Vol.12, n.º 34.
- Ruiz, F. (2004). Pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa: complementaridade cada vez mais enriquecedora. *Revista Curitiba*, n. 3, p. 37-47. Brasil.
- Sergiovanni, T. & Starratt, R. (1988). *Spervision human perspectives* (4th Ed.) New York, NY, McGraw-Hill.
- Silva, M. (2011). Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola, *Revista Lusófona de Educação*, n.19, p.119-134.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Unesco. Obtido em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
- UNESCO (1996). *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.

Veiga, I. & Araújo, J. (2007). Ética e profissionalização docente. *Revista de Educação*, 2, 41-55

Vygotsky, L. (1985). La problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Eds.). *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 95-117) (C. Haus, Trans.). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé. Obtido em:  
<https://books.openedition.org/septentrion/14157>

Vygotsky, L. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.



## Anexos

### Anexo 1 – emails enviados aos directores.

#### Questionário sobre Escola Inclusiva

3 mensagens

**Paulo Vasconcelos** <paulovasconcelosamarante@gmail.com>

9 de dezembro de 2019 às  
23:36

Para: Diretor Sampaio ESA <diretor@esamarante.edu.pt>, diretor@amadeo.pt, dina.diretora@aea.edu.pt, direcao.aea@gmail.com

**Caro(a) colega Diretor(a)**

**Caro(a) Colega Docente**

Este questionário destina-se a recolher informações para um estudo sobre escola Inclusiva, no âmbito do Mestrado em Educação Especial (domínio cognitivo e motor), adaptado do Anexo 3 do Manual de Apoio à Prática para uma Educação Inclusiva (DGE, 2018).

Não há respostas certas ou erradas. O importante é utilizar as questões que constam neste questionário como orientação para criação de um espaço no qual cada professor possa refletir e se possa desenvolver como pessoa e como profissional.

**O questionário é anónimo e confidencial** e os dados nele recolhidos, não serão usados para outros fins se não os deste trabalho.

Agradeço que responda a todas as perguntas com o máximo de sinceridade.

*Com os melhores cumprimentos,*

*Paulo Vasconcelos*

**Clique no link e preencha o questionário e submeta-o:**

<https://forms.gle/H4GScipQ6qjrXzaw8>

**Muito Obrigado!**

## **Anexo 2 – Inquérito por questionário aos docentes**

### **Questionário a professores**

Este questionário destina-se a recolher informações para um estudo sobre escola Inclusiva, no âmbito do Mestrado em Educação Especial (domínio cognitivo e motor), adaptado do Anexo 3 do Manual de Apoio à Prática para uma Educação Inclusiva (DGE, 2018).

Não há respostas certas ou erradas. O importante é utilizar as questões que constam neste questionário como orientação para criação de um espaço no qual cada professor possa refletir e se possa desenvolver como pessoa e como profissional.

**O questionário é anónimo e confidencial** e os dados nele recolhidos, não serão usados para outros fins se não os deste trabalho.

Agradeço que responda a todas as perguntas com o máximo de sinceridade.

**A sua colaboração, através deste questionário, é imprescindível para o êxito deste trabalho de investigação.**

**Grato pela Vossa colaboração.**

---

### **I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS**

**Assinale com um X no quadro correspondente**

#### **Sexo**

Masculino ☐

Feminino ☐

#### **Idade**

Dos 21 aos 31 ☐

Dos 32 aos 41 ☐

Dos 42 aos 51 ☐

Dos 52 aos 60 ☐

>61 ☐

**Tempo de Experiencia**

- < 5 anos ☐
- 5 a 10 anos ☐
- 11 a 20 anos ☐
- 20 a 25 ☐
- > 25 anos ☐

**Habilitações**

- Bacharelato ☐
- Licenciatura ☐
- Mestrado ☐
- Doutoramento ☐
- Pós Graduação/ Especialização ☐

**Nível de ensino que leciona**

Assinales a(s) opções que considerar

- Pré-escolar ☐
- 1.º ciclo ☐
- 2.º ciclo ☐
- 3.º ciclo ☐
- Secundário ☐
- Recrutamento Ensino Especial ☐

**Possui formação específica na área da escola inclusiva**

- ☐ Ação de Curta Duração - Duração mínima de 3 horas e máxima de 6 horas
- ☐ Curso de Formação Contínua - Duração de 12 horas
- ☐ Curso de Formação Contínua - Duração de 25 horas
- ☐ Curso de Formação Contínua - Duração de 50 horas
- ☐ Curso de Formação Especializada/Pós-Graduação igual ou superior a 250 horas
- ☐ Nenhuma

**Possui formação específica na área da das Necessidades Educativas Especiais**

- ☐ Ação de Curta Duração - Duração mínima de 3 horas e máxima de 6 horas
- ☐ Curso de Formação Contínua - Duração de 12 horas
- ☐ Curso de Formação Contínua - Duração de 25 horas
- ☐ Curso de Formação Contínua - Duração de 50 horas
- ☐ Curso de Formação Especializada/Pós - Graduação igual ou superior a 250 horas
- ☐ Nenhuma

## II - DADOS DOS ESTUDOS

<b>POLÍTICAS DE ESCOLA: A sua escola:</b>					
	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não sei
Tem uma política clara sobre educação inclusiva.					
Trabalha em parceria com organizações da comunidade que apoiam a escola na implementação de uma educação inclusiva.					
Revela evidências de que a direção e os professores compreendem a natureza e a importância de uma educação inclusiva;					
Fez uma lista de barreiras que impedem a escola de desenvolver um ambiente inclusivo e amigável da aprendizagem e uma lista com formas de ultrapassar essas barreiras.					
Permite aos seus docentes flexibilidade para procurarem e implementarem métodos de ensino inovadores que ajudem as crianças a aprender.					
Relaciona-se com a comunidade, é responsiva às suas necessidades e proporciona «troca de ideias» para despoletar práticas inclusivas					
Responde às necessidades dos seus profissionais					
<b>AMBIENTE ESCOLAR: A sua escola:</b>					
Tem os apoios necessários, bem como mecanismos de monitorização e supervisão					
As instalações da escola são acessíveis					
Existe um ambiente saudável e acolhedor					
Serve e/ou vende alimentos saudáveis e nutritivos					
Tem profissionais					

especializados que apoiam os docentes, restante comunidade educativa, pais e alunos					
O enfoque é colocado no trabalho em equipa entre professores e alunos					

Legenda: Não sei. A opção "Não sei" deve ser sinalizada quando, por falta de conhecimento, não é possível uma verdadeira avaliação da frase.

### Anexo 3- Análise estatística

FREQUENCIES VARIABLES=Idade Género TempodeExperiência Habilitações  
Níveldeensinoqueleciona

Possuiinformaçãoespecíficanaaáreadaescolainclusiva

PossuiinformaçãoespecíficanaaáreadadasNecessidadesEducativasEsp

/ORDER=ANALYSIS.

#### Frequencies

#### Frequency Table

##### *Idade*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Dos 21 aos 30	1	,7	,7	,7
	Dos 31 aos 40	9	6,6	6,6	7,4
	Dos 41 aos 50	53	39,0	39,0	46,3
	Dos 51 aos 60	63	46,3	46,3	92,6
	Mais de 61	10	7,4	7,4	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

##### *Género*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	97	71,3	71,3	71,3
	Masculino	39	28,7	28,7	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

##### *Tempo de Experiência*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	< 5 anos	2	1,5	1,5	1,5
	> 25	70	51,5	51,5	52,9
	11 a 20 anos	19	14,0	14,0	66,9
	20 a 25 anos	43	31,6	31,6	98,5
	5 a 10 anos	2	1,5	1,5	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

##### *Habilitações*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bacharelato	3	2,2	2,2	2,2
	Bacharelato, Curso de Formação Especializada/Pós-Graduação	1	,7	,7	2,9
	Bacharelato, Licenciatura, Mestrado	1	,7	,7	3,7
	Curso de Formação Especializada/Pós-Graduação	8	5,9	5,9	9,6
	Curso de Formação Especializada/Pós-Graduação, Mestrado	1	,7	,7	10,3
	Doutoramento	3	2,2	2,2	12,5
	Licenciatura	89	65,4	65,4	77,9
	Licenciatura, Curso de Formação Especializada/Pós-Graduação	5	3,7	3,7	81,6
	Licenciatura, Mestrado	1	,7	,7	82,4
	Mestrado	24	17,6	17,6	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

*Nível de ensino que leciona*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.º Ciclo	27	19,9	19,9	19,9
	2.º Ciclo	18	13,2	13,2	33,1
	2.º Ciclo, 3.º Ciclo	1	,7	,7	33,8
	3.º Ciclo	18	13,2	13,2	47,1
	3.º Ciclo, Recrutamento em Educação Especial	1	,7	,7	47,8
	3.º Ciclo, Secundário	26	19,1	19,1	66,9
	Pré-escolar	8	5,9	5,9	72,8
	Recrutamento em Educação Especial	6	4,4	4,4	77,2
	Secundário	31	22,8	22,8	100,0
	Total	136	100,0	100,0	



*Possui formação específica na área da escola inclusiva*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ação de Curta Duração - Duração mínima de 3 horas e máxima de 6 horas	45	33,1	33,1	33,1
	Ação de Curta Duração - Duração mínima de 3 horas e máxima de 6 horas, Curso de Formação Contínua - Duração de 25 horas	1	,7	,7	33,8
	Curso de Formação Contínua - Duração de 12 horas	1	,7	,7	34,6
	Curso de Formação Contínua - Duração de 25 horas	7	5,1	5,1	39,7
	Curso de Formação Contínua - Duração de 50 horas	6	4,4	4,4	44,1
	Curso de Formação Especializada/Pós - Graduação igual ou superior a 250 horas	5	3,7	3,7	47,8
	Nenhuma	71	52,2	52,2	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

*Possui formação específica na área da das Necessidades Educativas Especiais*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ação de Curta Duração - Duração mínima de 3 horas e máxima de 6 horas	25	18,4	18,4	18,4
	Ação de Curta Duração - Duração mínima de 3 horas e máxima de 6 horas, Curso de Formação Contínua - Duração de 50 horas	1	,7	,7	19,1
	Curso de Formação Contínua - Duração de 12 horas	2	1,5	1,5	20,6
	Curso de Formação Contínua - Duração de 25 horas	8	5,9	5,9	26,5

Curso de Formação Contínua - Duração de 50 horas	5	3,7	3,7	30,1
Curso de Formação Especializada/Pós - Graduação igual ou superior a 250 horas	14	10,3	10,3	40,4
Nenhuma	81	59,6	59,6	100,0
Total	136	100,0	100,0	

#### FACTOR

/VARIABLES P\_1 P\_2 P\_3 P\_4 P\_5 P\_6 P\_7

/MISSING LISTWISE

/ANALYSIS P\_1 P\_2 P\_3 P\_4 P\_5 P\_6 P\_7

/PRINT INITIAL KMO EXTRACTION

/CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)

/EXTRACTION PC

/ROTATION NOROTATE

/METHOD=CORRELATION.

### Factor Analysis

#### *KMO and Bartlett's Test*

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,871
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	438,908
	Df	21
	Sig.	,000

#### *Communalities*

	Initial	Extraction
P_1	1,000	,730
P_2	1,000	,546
P_3	1,000	,528
P_4	1,000	,249
P_5	1,000	,619
P_6	1,000	,706
P_7	1,000	,622

Extraction Method: Principal Component Analysis.

#### *Total Variance Explained*

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings	
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance
1	3,999	57,131	57,131	3,999	57,131
2	,839	11,992	69,123		
3	,724	10,345	79,468		
4	,511	7,302	86,770		
5	,348	4,977	91,747		
6	,315	4,504	96,251		
7	,262	3,749	100,000		

*Total Variance Explained*

Component	Extraction Sums of Squared Loadings	
	Cumulative %	
1	57,131	
2		
3		
4		
5		
6		
7		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

*Component Matrix<sup>a</sup>*

Component	
1	
P_1	,854
P_2	,739
P_3	,727
P_4	,499
P_5	,787
P_6	,840
P_7	,789

Extraction Method: Principal Component Analysis.<sup>a</sup>

a. 1 components extracted.

FACTOR

/VARIABLES Amb\_1 Amb\_2 Amb\_3 Amb\_4 Amb\_5 Amb\_6

/MISSING LISTWISE

/ANALYSIS Amb\_1 Amb\_2 Amb\_3 Amb\_4 Amb\_5 Amb\_6

/PRINT INITIAL KMO EXTRACTION

/CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)

/EXTRACTION PC

/ROTATION NOROTATE

/METHOD=CORRELATION.

## Factor Analysis

### *KMO and Bartlett's Test*

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,763
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	182,160
	df	15
	Sig.	,000

### *Communalities*

	Initial	Extraction
Amb_1	1,000	,481
Amb_2	1,000	,148
Amb_3	1,000	,551
Amb_4	1,000	,417
Amb_5	1,000	,518
Amb_6	1,000	,612

Extraction Method: Principal Component Analysis.

### *Total Variance Explained*

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings	
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance
1	2,727	45,454	45,454	2,727	45,454
2	,990	16,502	61,956		
3	,708	11,807	73,763		
4	,658	10,972	84,735		
5	,556	9,265	94,000		
6	,360	6,000	100,000		

*Total Variance Explained*

Component	Extraction Sums of Squared Loadings
	Cumulative %
1	45,454
2	
3	
4	
5	
6	

Extraction Method: Principal Component Analysis.

*Component Matrix<sup>a</sup>*

	Component
	1
Amb_1	,693
Amb_2	,385
Amb_3	,742
Amb_4	,646
Amb_5	,720
Amb_6	,782

Extraction Method: Principal Component Analysis.<sup>a</sup>

a. 1 components extracted.

**RELIABILITY**

/VARIABLES=P\_1 P\_2 P\_3 P\_4 P\_5 P\_6 P\_7

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA.

**Reliability**

**Scale: ALL VARIABLES**

*Case Processing Summary*

		N	%
Cases	Valid	136	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	136	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

*Reliability Statistics*

Cronbach's Alpha	N of Items
,866	7

## RELIABILITY

/VARIABLES=Amb\_1 Amb\_2 Amb\_3 Amb\_4 Amb\_5 Amb\_6

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA.

**Reliability**

**Scale: ALL VARIABLES**

*Case Processing Summary*

		N	%
Cases	Valid	136	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	136	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

*Reliability Statistics*

Cronbach's Alpha	N of Items
,742	6

SORT CASES BY Possuiinformaçãoespecíficanaáreadaescolainclusiva (D).

SORT CASES BY PossuiinformaçãoespecíficanaáreadadasNecessidadesEducativasEsp (D).

DATASET ACTIVATE DataSet2.

SAVE OUTFILE='C:\\BD\_Paulo.sav'

/COMPRESSED.

DESCRIPTIVES VARIABLES=P\_1 P\_2 P\_3 P\_4 P\_5 P\_6 P\_7 Amb\_1 Amb\_2 Amb\_3 Amb\_4 Amb\_5 Amb\_6

/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

## Descriptives

### *Descriptive Statistics*

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
P_1	136	1	5	3,90	,953
P_2	136	1	5	3,78	1,001
P_3	136	1	5	3,93	,979
P_4	136	1	5	3,01	1,119
P_5	136	1	5	3,88	1,026
P_6	136	1	5	3,79	,975
P_7	136	1	5	3,72	1,009
Amb_1	136	1	5	3,41	1,064
Amb_2	136	1	5	3,95	1,091
Amb_3	136	1	5	4,09	,915
Amb_4	136	1	5	3,85	1,010
Amb_5	136	1	5	3,91	,962
Amb_6	136	1	5	3,95	,945
Valid N (listwise)	136				

\* Custom Tables.

### CTABLES

```
/VLABELS VARIABLES=P_1 P_2 P_3 P_4 P_5 P_6 P_7 Amb_1 Amb_2 Amb_3 Amb_4 Amb_5  
Amb_6
```

```
DISPLAY=LABEL
```

```
/TABLE P_1 [ROWPCT.COUNT PCT40.1] + P_2 [ROWPCT.COUNT PCT40.1] + P_3  
[ROWPCT.COUNT PCT40.1] + P_4
```

```
[ROWPCT.COUNT PCT40.1] + P_5 [ROWPCT.COUNT PCT40.1] + P_6 [ROWPCT.COUNT  
PCT40.1] + P_7
```

```
[ROWPCT.COUNT PCT40.1] + Amb_1 [ROWPCT.COUNT PCT40.1] + Amb_2  
[ROWPCT.COUNT PCT40.1] + Amb_3
```

```
[ROWPCT.COUNT PCT40.1] + Amb_4 [ROWPCT.COUNT PCT40.1] + Amb_5  
[ROWPCT.COUNT PCT40.1] + Amb_6
```

```
[ROWPCT.COUNT PCT40.1]
```

```
/CLABELS ROWLABELS=OPPOSITE
```

```
/CATEGORIES VARIABLES=P_1 P_2 P_3 P_4 P_5 P_6 P_7 Amb_1 Amb_2 Amb_3 Amb_4  
Amb_5 Amb_6 ORDER=A
```

```
KEY=VALUE EMPTY=INCLUDE
```

```
/CRITERIA CILEVEL=95.
```

### Custom Tables

	Discordo totalmente	Discordo NC/ND		Concordo totalmente	
	Row N %	Row N %	Row N %	Row N %	Row N %
P_1	2,2%	10,3%	6,6%	57,4%	23,5%
P_2	2,2%	11,8%	14,7%	48,5%	22,8%
P_3	2,2%	10,3%	7,4%	52,9%	27,2%
P_4	8,8%	27,2%	26,5%	29,4%	8,1%
P_5	2,9%	11,8%	5,9%	52,9%	26,5%
P_6	1,5%	14,0%	8,8%	55,1%	20,6%
P_7	2,9%	15,4%	4,4%	61,0%	16,2%
Amb_1	4,4%	22,1%	10,3%	54,4%	8,8%
Amb_2	2,9%	14,7%	0,0%	49,3%	33,1%
Amb_3	2,2%	8,1%	0,0%	58,1%	31,6%
Amb_4	2,2%	11,8%	11,0%	49,3%	25,7%
Amb_5	2,2%	11,0%	4,4%	58,1%	24,3%
Amb_6	0,7%	13,2%	2,9%	56,6%	26,5%

SORT CASES BY Habilitações (D).

DATASET ACTIVATE DataSet2.

SAVE OUTFILE='C:\\BD\_Paulo.sav'

/COMPRESSED.

FREQUENCIES VARIABLES=Habilitações

/ORDER=ANALYSIS.

### Frequencies

*Statistics*

Habilitações

N	Valid	136
	Missing	0

*Habilitações*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bacharelato	3	2,2	2,2	2,2
	Curso de Formação Especializada/Pós- Graduação	9	6,6	6,6	8,8
	Doutoramento	3	2,2	2,2	11,0
	Licenciatura	94	69,1	69,1	80,1
	Mestrado	27	19,9	19,9	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

FREQUENCIES VARIABLES=Níveldeensinoqueleciona



/ORDER=ANALYSIS.

## Frequencies

### Statistics

Nível de ensino que leciona

N	Valid	136
	Missing	0

### Nível de ensino que leciona

		Frequency	Percent
Valid	1.º Ciclo	27	19,9
	2.º Ciclo	18	13,2
	2.º Ciclo, 3.º Ciclo	1	,7
	3.º Ciclo	18	13,2
	3.º Ciclo, Recrutamento em Educação Especial	1	,7
	3.º Ciclo, Secundário	26	19,1
	Pré-escolar	8	5,9
	Recrutamento em Educação Especial	6	4,4
	Secundário	31	22,8
	Total	136	100,0

### Nível de ensino que leciona

		Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.º Ciclo	19,9	19,9
	2.º Ciclo	13,2	33,1
	2.º Ciclo, 3.º Ciclo	,7	33,8
	3.º Ciclo	13,2	47,1
	3.º Ciclo, Recrutamento em Educação Especial	,7	47,8
	3.º Ciclo, Secundário	19,1	66,9
	Pré-escolar	5,9	72,8
	Recrutamento em Educação Especial	4,4	77,2
	Secundário	22,8	100,0
	Total	100,0	

FREQUENCIES VARIABLES=F\_EI F\_NEE

/ORDER=ANALYSIS.

**Frequencies***Statistics*

		F_EI	F_NEE
N	Valid	136	136
	Missing	0	0

**Frequency Table***F\_EI*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	71	52,2	52,2	52,2
	Sim	65	47,8	47,8	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

*F\_NEE*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	81	59,6	59,6	59,6
	Sim	55	40,4	40,4	100,0
	Total	136	100,0	100,0	

FREQUENCIES VARIABLES=Possui formação específica na área da escola inclusiva

Possui formação específica na área das Necessidades Educativas Esp

/ORDER=ANALYSIS.

**Frequencies***Statistics*

		Possui formação específica na área da escola inclusiva	Possui formação específica na área das Necessidades Educativas Especiais
N	Valid	136	136
	Missing	0	0

## Frequency Table

### *Possui formação específica na área da escola inclusiva*

Valid	Ação de Curta Duração - Duração mínima de 3 horas e máxima de 6 horas
	Ação de Curta Duração - Duração mínima de 3 horas e máxima de 6 horas, Curso de Formação Contínua - Duração de 25 horas
	Curso de Formação Contínua - Duração de 12 horas
	Curso de Formação Contínua - Duração de 25 horas
	Curso de Formação Contínua - Duração de 50 horas
	Curso de Formação Especializada/Pós - Graduação igual ou superior a 250 horas
	Nenhuma
	Total

### *Possui formação específica na área da escola inclusiva*

	Frequency
Valid	
Ação de Curta Duração - Duração mínima de 3 horas e máxima de 6 horas	45
Ação de Curta Duração - Duração mínima de 3 horas e máxima de 6 horas, Curso de Formação Contínua - Duração de 25 horas	1
Curso de Formação Contínua - Duração de 12 horas	1
Curso de Formação Contínua - Duração de 25 horas	7
Curso de Formação Contínua - Duração de 50 horas	6
Curso de Formação Especializada/Pós - Graduação igual ou superior a 250 horas	5
Nenhuma	71
Total	136

### *Possui formação específica na área da escola inclusiva*

	Percent
Valid	
Ação de Curta Duração - Duração mínima de 3 horas e máxima de 6 horas	33,1
Ação de Curta Duração - Duração mínima de 3 horas e máxima de 6 horas, Curso de Formação Contínua - Duração de 25 horas	,7
Curso de Formação Contínua - Duração de 12 horas	,7
Curso de Formação Contínua - Duração de 25 horas	5,1
Curso de Formação Contínua - Duração de 50 horas	4,4
Curso de Formação Especializada/Pós - Graduação igual ou superior a 250 horas	3,7
Nenhuma	52,2
Total	100,0

*Possui formação específica na área da escola inclusiva*

		Valid Percent
Valid	Ação de Curta Duração - Duração mínima de 3 horas e máxima de 6 horas	33,1
	Ação de Curta Duração - Duração mínima de 3 horas e máxima de 6 horas, Curso de Formação Contínua - Duração de 25 horas	,7
	Curso de Formação Contínua - Duração de 12 horas	,7
	Curso de Formação Contínua - Duração de 25 horas	5,1
	Curso de Formação Contínua - Duração de 50 horas	4,4
	Curso de Formação Especializada/Pós - Graduação igual ou superior a 250 horas	3,7
	Nenhuma	52,2
	Total	100,0

*Possui formação específica na área da escola inclusiva*

		Cumulative Percent
Valid	Ação de Curta Duração - Duração mínima de 3 horas e máxima de 6 horas	33,1
	Ação de Curta Duração - Duração mínima de 3 horas e máxima de 6 horas, Curso de Formação Contínua - Duração de 25 horas	33,8
	Curso de Formação Contínua - Duração de 12 horas	34,6
	Curso de Formação Contínua - Duração de 25 horas	39,7
	Curso de Formação Contínua - Duração de 50 horas	44,1
	Curso de Formação Especializada/Pós - Graduação igual ou superior a 250 horas	47,8
	Nenhuma	100,0
	Total	

*Possui formação específica na área da das Necessidades Educativas Especiais*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ação de Curta Duração - Duração mínima de 3 horas e máxima de 6 horas	25	18,4	18,4	18,4
	Ação de Curta Duração - Duração mínima de 3 horas e máxima de 6 horas, Curso de Formação Contínua - Duração de 50 horas	1	,7	,7	19,1

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Curso de Formação Contínua - Duração de 12 horas	2	1,5	1,5	20,6
Curso de Formação Contínua - Duração de 25 horas	8	5,9	5,9	26,5
Curso de Formação Contínua - Duração de 50 horas	5	3,7	3,7	30,1
Curso de Formação Especializada/Pós - Graduação igual ou superior a 250 horas	14	10,3	10,3	40,4
Nenhuma	81	59,6	59,6	100,0
Total	136	100,0	100,0	

## CROSSTABS

/TABLES=F\_EI BY F\_NEE

/FORMAT=AVALUE TABLES

/CELLS=COUNT

/COUNT ROUND CELL.

**Crosstabs***Case Processing Summary*

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
F_EI * F_NEE	136	100,0%	0	0,0%	136	100,0%

*F\_EI \* F\_NEE Crosstabulation*

		F_NEE		Total
		Não	Sim	
F_EI	Não	61	10	71
	Sim	20	45	65
Total		81	55	136

\* Custom Tables.

## CTABLES

/VLABELS VARIABLES=P\_1 P\_2 P\_3 P\_4 P\_5 P\_6 P\_7 Amb\_1 Amb\_2 Amb\_3 Amb\_4 Amb\_5 Amb\_6

DISPLAY=LABEL

/TABLE P\_1 [C][ROWPCT.COUNT PCT40.1] + P\_2 [C][ROWPCT.COUNT PCT40.1] + P\_3  
[C][ROWPCT.COUNT

PCT40.1] + P\_4 [C][ROWPCT.COUNT PCT40.1] + P\_5 [C][ROWPCT.COUNT PCT40.1] + P\_6  
[C][ROWPCT.COUNT

PCT40.1] + P\_7 [C][ROWPCT.COUNT PCT40.1] + Amb\_1 [C][ROWPCT.COUNT PCT40.1] +  
Amb\_2 [C][ROWPCT.COUNT

PCT40.1] + Amb\_3 [C][ROWPCT.COUNT PCT40.1] + Amb\_4 [C][ROWPCT.COUNT PCT40.1]  
+ Amb\_5

[C][ROWPCT.COUNT PCT40.1] + Amb\_6 [C][ROWPCT.COUNT PCT40.1]

/CLABELS ROWLABELS=OPPOSITE

/CATEGORIES VARIABLES=P\_1 P\_2 P\_3 P\_4 P\_5 P\_6 P\_7 Amb\_1 Amb\_2 Amb\_3 Amb\_4  
Amb\_5 Amb\_6 ORDER=A

KEY=VALUE EMPTY=INCLUDE

/CRITERIA CILEVEL=95.

### Custom Tables

	Discordo totalmente	Discordo	NC/ND	Concordo	Concordo totalmente
	Row N %	Row N %	Row N %	Row N %	Row N %
P_1	2,2%	10,3%	6,6%	57,4%	23,5%
P_2	2,2%	11,8%	14,7%	48,5%	22,8%
P_3	2,2%	10,3%	7,4%	52,9%	27,2%
P_4	8,8%	27,2%	26,5%	29,4%	8,1%
P_5	2,9%	11,8%	5,9%	52,9%	26,5%
P_6	1,5%	14,0%	8,8%	55,1%	20,6%
P_7	2,9%	15,4%	4,4%	61,0%	16,2%
Amb_1	4,4%	22,1%	10,3%	54,4%	8,8%
Amb_2	2,9%	14,7%	0,0%	49,3%	33,1%
Amb_3	2,2%	8,1%	0,0%	58,1%	31,6%
Amb_4	2,2%	11,8%	11,0%	49,3%	25,7%
Amb_5	2,2%	11,0%	4,4%	58,1%	24,3%
Amb_6	0,7%	13,2%	2,9%	56,6%	26,5%

DESCRIPTIVES VARIABLES=P\_1 P\_2 P\_3 P\_4 P\_5 P\_6 P\_7 Amb\_1 Amb\_2 Amb\_3 Amb\_4  
Amb\_5 Amb\_6

/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

## Descriptives

### *Descriptive Statistics*

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
P_1	136	1	5	3,90	,95
P_2	136	1	5	3,78	1,00
P_3	136	1	5	3,93	,98
P_4	136	1	5	3,01	1,12
P_5	136	1	5	3,88	1,03
P_6	136	1	5	3,79	,97
P_7	136	1	5	3,72	1,01
Amb_1	136	1	5	3,41	1,06
Amb_2	136	1	5	3,95	1,09
Amb_3	136	1	5	4,09	,91
Amb_4	136	1	5	3,85	1,01
Amb_5	136	1	5	3,91	,96
Amb_6	136	1	5	3,95	,95
Valid N (listwise)	136				

### NPART TESTS

/M-W= P\_1 P\_2 P\_3 P\_4 P\_5 P\_6 P\_7 Amb\_1 Amb\_2 Amb\_3 Amb\_4 Amb\_5 Amb\_6 BY F\_EI(0 1)

/MISSING ANALYSIS.

## NPar Tests

### Mann-Whitney Test

#### *Ranks*

	F_EI	N	Mean Rank	Sum of Ranks
P_1	Não	71	64,68	4592,50
	Sim	65	72,67	4723,50
	Total	136		
P_2	Não	71	61,29	4351,50
	Sim	65	76,38	4964,50
	Total	136		
P_3	Não	71	62,88	4464,50
	Sim	65	74,64	4851,50
	Total	136		
P_4	Não	71	65,62	4659,00
	Sim	65	71,65	4657,00
	Total	136		
P_5	Não	71	58,36	4143,50
	Sim	65	79,58	5172,50
	Total	136		

	F_EI	N	Mean Rank	Sum of Ranks
P_6	Não	71	61,89	4394,50
	Sim	65	75,72	4921,50
	Total	136		
P_7	Não	71	62,40	4430,50
	Sim	65	75,16	4885,50
	Total	136		
Amb_1	Não	71	64,05	4547,50
	Sim	65	73,36	4768,50
	Total	136		
Amb_2	Não	71	71,25	5058,50
	Sim	65	65,50	4257,50
	Total	136		
Amb_3	Não	71	67,73	4809,00
	Sim	65	69,34	4507,00
	Total	136		
Amb_4	Não	71	59,57	4229,50
	Sim	65	78,25	5086,50
	Total	136		
Amb_5	Não	71	61,70	4381,00
	Sim	65	75,92	4935,00
	Total	136		
Amb_6	Não	71	64,41	4573,00
	Sim	65	72,97	4743,00
	Total	136		

*Test Statistics<sup>a</sup>*

	P_1	P_2	P_3	P_4	P_5
Mann-Whitney U	2036,500	1795,500	1908,500	2103,000	1587,500
Wilcoxon W	4592,500	4351,500	4464,500	4659,000	4143,500
Z	-1,322	-2,393	-1,908	-,922	-3,440
Asymp. Sig. (2-tailed)	,186	,017	,056	,357	,001

*Test Statistics<sup>a</sup>*

	P_6	P_7	Amb_1	Amb_2	Amb_3
Mann-Whitney U	1838,500	1874,500	1991,500	2112,500	2253,000
Wilcoxon W	4394,500	4430,500	4547,500	4257,500	4809,000
Z	-2,256	-2,157	-1,514	-,926	-,270
Asymp. Sig. (2-tailed)	,024	,031	,130	,354	,787



*Test Statistics<sup>a</sup>*

	Amb_4	Amb_5	Amb_6
Mann-Whitney U	1673,500	1825,000	2017,000
Wilcoxon W	4229,500	4381,000	4573,000
Z	-2,978	-2,368	-1,417
Asymp. Sig. (2-tailed)	,003	,018	,156

a. Grouping Variable: F\_EI

## NPAR TESTS

/M-W= P\_1 P\_2 P\_3 P\_4 P\_5 P\_6 P\_7 Amb\_1 Amb\_2 Amb\_3 Amb\_4 Amb\_5 Amb\_6 BY  
F\_NEE(0 1)

/MISSING ANALYSIS.

**NPar Tests****Mann-Whitney Test***Ranks*

	F_NEE	N	Mean Rank	Sum of Ranks
P_1	Não	81	68,86	5577,50
	Sim	55	67,97	3738,50
	Total	136		
P_2	Não	81	64,49	5223,50
	Sim	55	74,41	4092,50
	Total	136		
P_3	Não	81	65,69	5320,50
	Sim	55	72,65	3995,50
	Total	136		
P_4	Não	81	64,90	5256,50
	Sim	55	73,81	4059,50
	Total	136		
P_5	Não	81	66,57	5392,50
	Sim	55	71,34	3923,50
	Total	136		
P_6	Não	81	66,30	5370,50
	Sim	55	71,74	3945,50
	Total	136		
P_7	Não	81	69,06	5594,00
	Sim	55	67,67	3722,00
	Total	136		
Amb_1	Não	81	69,13	5599,50
	Sim	55	67,57	3716,50
	Total	136		
Amb_2	Não	81	70,23	5688,50

	F_NEE	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	Sim	55	65,95	3627,50
	Total	136		
Amb_3	Não	81	71,62	5801,00
	Sim	55	63,91	3515,00
	Total	136		
Amb_4	Não	81	69,44	5624,50
	Sim	55	67,12	3691,50
	Total	136		
Amb_5	Não	81	69,59	5637,00
	Sim	55	66,89	3679,00
	Total	136		
Amb_6	Não	81	69,75	5650,00
	Sim	55	66,65	3666,00
	Total	136		

*Test Statistics<sup>a</sup>*

	P_1	P_2	P_3	P_4	P_5
Mann-Whitney U	2198,500	1902,500	1999,500	1935,500	2071,500
Wilcoxon W	3738,500	5223,500	5320,500	5256,500	5392,500
Z	-,144	-1,546	-1,110	-1,339	-,759
Asymp. Sig. (2-tailed)	,885	,122	,267	,180	,448

*Test Statistics<sup>a</sup>*

	P_6	P_7	Amb_1	Amb_2	Amb_3
Mann-Whitney U	2049,500	2182,000	2176,500	2087,500	1975,000
Wilcoxon W	5370,500	3722,000	3716,500	3627,500	3515,000
Z	-,872	-,231	-,249	-,677	-1,274
Asymp. Sig. (2-tailed)	,383	,818	,804	,498	,203

*Test Statistics<sup>a</sup>*

	Amb_4	Amb_5	Amb_6
Mann-Whitney U	2151,500	2139,000	2126,000
Wilcoxon W	3691,500	3679,000	3666,000
Z	-,363	-,442	-,504
Asymp. Sig. (2-tailed)	,716	,659	,614

a. Grouping Variable: F\_NEE

DATASET ACTIVATE DataSet2.

SAVE OUTFILE='C:\\BD\_Paulo.sav'

/COMPRESSED.

\* Custom Tables.

## CTABLES

```
/VLABELS VARIABLES=P_1 P_2 P_3 P_4 P_5 P_6 P_7 Amb_1 Amb_2 Amb_3 Amb_4 Amb_5
Amb_6 F_EI
```

```
DISPLAY=LABEL
```

```
/TABLE P_1 [MEAN, STDDEV] + P_2 [MEAN, STDDEV] + P_3 [MEAN, STDDEV] + P_4
[MEAN, STDDEV] + P_5
```

```
[MEAN, STDDEV] + P_6 [MEAN, STDDEV] + P_7 [MEAN, STDDEV] + Amb_1 [MEAN,
STDDEV] + Amb_2 [MEAN,
```

```
STDDEV] + Amb_3 [MEAN, STDDEV] + Amb_4 [MEAN, STDDEV] + Amb_5 [MEAN,
STDDEV] + Amb_6 [MEAN, STDDEV]
```

```
BY F_EI
```

```
/CATEGORIES VARIABLES=F_EI ORDER=A KEY=VALUE EMPTY=INCLUDE
```

```
/CRITERIA CILEVEL=95.
```

## Custom Tables

	F_EI			
	Não		Sim	
	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation
P_1	3,80	,98	4,00	,92
P_2	3,61	1,01	3,97	,97
P_3	3,79	1,01	4,08	,92
P_4	2,93	1,03	3,09	1,21
P_5	3,65	1,00	4,14	1,00
P_6	3,65	,94	3,95	,99
P_7	3,59	,95	3,86	1,06
Amb_1	3,30	1,06	3,54	1,06
Amb_2	4,07	,96	3,82	1,21
Amb_3	4,07	,92	4,11	,92
Amb_4	3,62	1,02	4,09	,95
Amb_5	3,76	,95	4,08	,96
Amb_6	3,83	1,01	4,08	,85

\* Custom Tables.

## CTABLES

```
/VLABELS VARIABLES=P_1 P_2 P_3 P_4 P_5 P_6 P_7 Amb_1 Amb_2 Amb_3 Amb_4 Amb_5
Amb_6 F_NEE
```

```
DISPLAY=LABEL
```

```
/TABLE P_1 [S][MEAN, STDDEV] + P_2 [S][MEAN, STDDEV] + P_3 [S][MEAN, STDDEV] +
P_4 [S][MEAN,
```

```
STDDEV] + P_5 [S][MEAN, STDDEV] + P_6 [S][MEAN, STDDEV] + P_7 [S][MEAN,
STDDEV] + Amb_1 [S][MEAN,
```

STDDEV] + Amb\_2 [S][MEAN, STDDEV] + Amb\_3 [S][MEAN, STDDEV] + Amb\_4 [S][MEAN, STDDEV] + Amb\_5

[S][MEAN, STDDEV] + Amb\_6 [S][MEAN, STDDEV] BY F\_NEE

/CATEGORIES VARIABLES=F\_NEE ORDER=A KEY=VALUE EMPTY=INCLUDE

/CRITERIA CILEVEL=95.

### Custom Tables

	F_NEE			
	Não		Sim	
	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation
P_1	3,88	1,03	3,93	,84
P_2	3,65	1,10	3,96	,82
P_3	3,84	1,04	4,05	,87
P_4	2,90	1,12	3,16	1,10
P_5	3,85	1,00	3,93	1,07
P_6	3,74	1,00	3,87	,94
P_7	3,75	,97	3,67	1,07
Amb_1	3,43	1,07	3,38	1,06
Amb_2	4,01	1,03	3,85	1,18
Amb_3	4,11	1,00	4,05	,78
Amb_4	3,86	1,02	3,82	1,00
Amb_5	3,93	,98	3,89	,94
Amb_6	3,94	1,04	3,96	,79

SORT CASES BY TempodeExperiência (A).

DATASET ACTIVATE DataSet2.

SAVE OUTFILE='C:\\BD\_Paulo.sav'

/COMPRESSED.

NPAR TESTS

/K-W=P\_1 P\_2 P\_3 P\_4 P\_5 P\_6 P\_7 Amb\_1 Amb\_2 Amb\_3 Amb\_4 Amb\_5 Amb\_6 BY  
Experiencia(1 3)

/MISSING ANALYSIS.

### NPar Tests

#### Kruskal-Wallis Test

Ranks

	Experiencia	N	Mean Rank
P_1	20	23	77,09
	20-25	43	67,58
	> 25	70	66,24

	Experiencia	N	Mean Rank
	Total	136	
P_2	20	23	69,96
	20-25	43	67,76
	> 25	70	68,48
	Total	136	
P_3	20	23	71,33
	20-25	43	69,72
	> 25	70	66,82
	Total	136	
P_4	20	23	72,96
	20-25	43	75,60
	> 25	70	62,67
	Total	136	
P_5	20	23	71,02
	20-25	43	74,92
	> 25	70	63,73
	Total	136	
P_6	20	23	76,20
	20-25	43	76,31
	> 25	70	61,17
	Total	136	
P_7	20	23	81,11
	20-25	43	73,03
	> 25	70	61,57
	Total	136	
Amb_1	20	23	78,02
	20-25	43	71,03
	> 25	70	63,81
	Total	136	
Amb_2	20	23	60,72
	20-25	43	70,63
	> 25	70	69,75
	Total	136	
Amb_3	20	23	72,57
	20-25	43	74,14
	> 25	70	63,70
	Total	136	
Amb_4	20	23	72,15
	20-25	43	66,73
	> 25	70	68,39
	Total	136	
Amb_5	20	23	74,20
	20-25	43	68,12
	> 25	70	66,86
	Total	136	
Amb_6	20	23	77,17

Experiencia	N	Mean Rank
20-25	43	74,81
> 25	70	61,77
Total	136	

*Test Statistics<sup>a,b</sup>*

	P_1	P_2	P_3	P_4	P_5	P_6
Kruskal-Wallis H	1,688	,054	,345	3,449	2,721	6,083
df	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,430	,973	,841	,178	,257	,048

*Test Statistics<sup>a,b</sup>*

	P_7	Amb_1	Amb_2	Amb_3	Amb_4	Amb_5
Kruskal-Wallis H	6,655	3,038	1,300	2,804	,331	,768
df	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,036	,219	,522	,246	,848	,681

*Test Statistics<sup>a,b</sup>*

	Amb_6
Kruskal-Wallis H	5,340
df	2
Asymp. Sig.	,069

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Experiencia

\* Custom Tables.

CTABLES

/VLABELS VARIABLES=P\_1 P\_2 P\_3 P\_4 P\_5 P\_6 P\_7 Amb\_1 Amb\_2 Amb\_3 Amb\_4 Amb\_5  
Amb\_6 Experiencia

DISPLAY=LABEL

/TABLE P\_1 [S][MEAN F40.2, STDDEV F40.2] + P\_2 [S][MEAN F40.2, STDDEV F40.2] + P\_3  
[S][MEAN

F40.2, STDDEV F40.2] + P\_4 [S][MEAN F40.2, STDDEV F40.2] + P\_5 [S][MEAN F40.2,  
STDDEV F40.2] + P\_6

[S][MEAN F40.2, STDDEV F40.2] + P\_7 [S][MEAN F40.2, STDDEV F40.2] + Amb\_1 [S][MEAN  
F40.2, STDDEV

F40.2] + Amb\_2 [S][MEAN F40.2, STDDEV F40.2] + Amb\_3 [S][MEAN F40.2, STDDEV F40.2]  
+ Amb\_4 [S][MEAN

F40.2, STDDEV F40.2] + Amb\_5 [S][MEAN F40.2, STDDEV F40.2] + Amb\_6 [S][MEAN F40.2,  
STDDEV F40.2] BY

Experiencia

/CATEGORIES VARIABLES=Experiencia ORDER=A KEY=VALUE EMPTY=INCLUDE

/CRITERIA CILEVEL=95.

### Custom Tables

	Experiencia					
	20		20-25		> 25	
	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation
P_1	4,09	,95	3,88	,93	3,84	,97
P_2	3,83	1,03	3,74	1,07	3,79	,96
P_3	4,04	,82	3,95	,97	3,87	1,03
P_4	3,13	1,01	3,23	1,09	2,83	1,15
P_5	4,09	,60	4,02	1,03	3,73	1,12
P_6	4,04	,77	3,98	,96	3,60	1,01
P_7	4,04	,93	3,84	,97	3,54	1,03
Amb_1	3,70	,93	3,51	,96	3,26	1,15
Amb_2	3,78	1,04	4,00	1,13	3,97	1,09
Amb_3	4,30	,47	4,16	1,00	3,97	,96
Amb_4	4,00	,85	3,77	1,11	3,84	1,00
Amb_5	4,04	,98	3,91	,95	3,87	,98
Amb_6	4,17	,83	4,09	,95	3,79	,96

GET

FILE='C:\BD\_Paulo.sav'.

DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.

COMPUTE PE=(P\_1+P\_2+P\_3+P\_4+P\_5+P\_6+P\_7)/7.

EXECUTE.

COMPUTE AE=(Amb\_2+Amb\_1+Amb\_3+Amb\_4+Amb\_5+Amb\_6)/6.

EXECUTE.

DESCRIPTIVES VARIABLES=PE AE

/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

### Descriptives

[DataSet1] C:\BD\_Paulo.sav

#### Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
PE	136	1,14	5,00	3,7153	,75202
AE	136	1,67	5,00	3,8591	,66074
Valid N (listwise)	136				

T-TEST PAIRS=PE WITH AE (PAIRED)

/CRITERIA=CI(.9500)

/MISSING=ANALYSIS.

### T-Test

#### *Paired Samples Statistics*

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	PE	3,7153	136	,75202	,06449
	AE	3,8591	136	,66074	,05666

#### *Paired Samples Correlations*

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	PE & AE	136	,564	,000

#### *Paired Samples Test*

		Paired Differences				
			Std.	Std. Error	95% Confidence Interval of the Difference	
		Mean	Deviation	Mean	Lower	Upper
Pair 1	PE - AE	-,14373	,66458	,05699	-,25644	-,03103

#### *Paired Samples Test*

		t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	PE - AE	-2,522	135	,013

### T-TEST

/TESTVAL=3

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=PE AE

/CRITERIA=CI(.95).

### T-Test

#### *One-Sample Statistics*

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
PE	136	3,7153	,75202	,06449
AE	136	3,8591	,66074	,05666



*One-Sample Test*

Test Value = 3					
t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
				Lower	Upper
PE	11,093	,000	,71534	,5878	,8429
AE	15,162	,000	,85907	,7470	,9711

T-TEST GROUPS=F\_EI(0 1)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=PE AE

/CRITERIA=CI(.95).

**T-Test***Group Statistics*

	F_EI	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
PE	Não	71	3,5734	,75535	,08964
	Sim	65	3,8703	,72260	,08963
AE	Não	71	3,7746	,64617	,07669
	Sim	65	3,9513	,66909	,08299

*Independent Samples Test*

Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	T	df
PE	Equal variances assumed	,066	,797	-2,337	134
	Equal variances not assumed			-2,342	133,734
AE	Equal variances assumed	,001	,981	-1,566	134
	Equal variances not assumed			-1,563	131,980

*Independent Samples Test*

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
PE	Equal variances assumed	,021	-,29689	,12701	-,54810
	Equal variances not assumed	,021	-,29689	,12676	-,54761
AE	Equal variances assumed	,120	-,17663	,11282	-,39978
	Equal variances not assumed	,120	-,17663	,11300	-,40015

*Independent Samples Test*

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Upper	
PE	Equal variances assumed	-,04568	
	Equal variances not assumed	-,04617	
AE	Equal variances assumed	,04651	
	Equal variances not assumed	,04688	

T-TEST GROUPS=F\_NEE(0 1)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=PE AE

/CRITERIA=CI(.95).

**T-Test***Group Statistics*

	F_NEE	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
PE	Não	81	3,6596	,77181	,08576
	Sim	55	3,7974	,72097	,09722
AE	Não	81	3,8807	,71503	,07945
	Sim	55	3,8273	,57643	,07773

*Independent Samples Test*

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
PE	Equal variances assumed	,330	,567	-1,049	134
	Equal variances not assumed			-1,063	121,201
AE	Equal variances assumed	1,524	,219	,461	134
	Equal variances not assumed			,480	129,999

*Independent Samples Test*

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
PE	Equal variances assumed	,296	-,13779	,13134	-,39757
	Equal variances not assumed	,290	-,13779	,12963	-,39443
AE	Equal variances assumed	,645	,05339	,11578	-,17561
	Equal variances not assumed	,632	,05339	,11115	-,16650

*Independent Samples Test*

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
PE	Equal variances assumed	,12199
	Equal variances not assumed	,11885
AE	Equal variances assumed	,28238
	Equal variances not assumed	,27327

EXAMINE VARIABLES=PE AE BY Experiencia

/PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT

/COMPARE GROUPS

/STATISTICS DESCRIPTIVES

/CINTERVAL 95

/MISSING LISTWISE

/NOTOTAL.

## Explore

### Experiencia

#### Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
Experiencia		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
PE	20	,136	23	,200*	,915	23	,052
	20-25	,170	43	,003	,918	43	,005
	> 25	,145	70	,001	,932	70	,001
AE	20	,196	23	,023	,915	23	,051
	20-25	,134	43	,050	,921	43	,006
	> 25	,181	70	,000	,917	70	,000

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

ONEWAY PE AE BY Experiencia

/STATISTICS DESCRIPTIVES HOMOGENEITY WELCH

/MISSING ANALYSIS.

## Oneway

#### Descriptives

						95% Confidence Interval for Mean
N			Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound
PE	20	23	3,8944	,65070	,13568	3,6130
	20-25	43	3,8073	,76034	,11595	3,5733
	> 25	70	3,6000	,76819	,09182	3,4168

	Total	136	3,7153	,75202	,06449	3,5878
AE	20	23	4,0000	,45782	,09546	3,8020
	20-25	43	3,9070	,70552	,10759	3,6899
	> 25	70	3,7833	,68592	,08198	3,6198
	Total	136	3,8591	,66074	,05666	3,7470

### *Descriptives*

		95% Confidence Interval for Mean	Minimum	Maximum
		Upper Bound		
PE	20	4,1758	2,00	4,86
	20-25	4,0413	2,00	5,00
	> 25	3,7832	1,14	5,00
	Total	3,8429	1,14	5,00
AE	20	4,1980	2,67	4,67
	20-25	4,1241	2,00	5,00
	> 25	3,9469	1,67	5,00
	Total	3,9711	1,67	5,00

### *Test of Homogeneity of Variances*

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
PE	Based on Mean	,450	2	133	,638
	Based on Median	,306	2	133	,737
	Based on Median and with adjusted df	,306	2	131,665	,737
	Based on trimmed mean	,408	2	133	,666
AE	Based on Mean	2,066	2	133	,131

Based on Median	1,245	2	133	,291
Based on Median and with adjusted df	1,245	2	124,685	,291
Based on trimmed mean	1,673	2	133	,192

### ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
PE	Between Groups	2,032	2	1,016	1,819	,166
	Within Groups	74,314	133	,559		
	Total	76,347	135			
AE	Between Groups	,957	2	,479	1,098	,337
	Within Groups	57,981	133	,436		
	Total	58,938	135			

### Robust Tests of Equality of Means

		Statistic <sup>a</sup>	df1	df2	Sig.
PE	Welch	1,937	2	61,662	,153
AE	Welch	1,500	2	68,037	,230

a. Asymptotically F distributed.

\*Nonparametric Tests: Independent Samples.

### NPTESTS

/INDEPENDENT TEST (P\_6 P\_7) GROUP (Experiencia)

KRUSKAL\_WALLIS(COMPARE=PAIRWISE)

/MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE

/CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.

### Nonparametric Tests

null : null

### Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of P_6 is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,048	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of P_7 is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,036	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.